

Научно-методический  
журнал

№ 4 (16)  
(октябрь – декабрь)  
2013

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:  
ФГБОУ ВПО «Мордовский  
государственный  
педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева»

Издается с января  
2010 года

Выходит  
1 раз в квартал

Фактический адрес:  
430007, Республика  
Мордовия, г. Саранск,  
ул. Студенческая, 11а,  
каб. 109

Телефоны:  
(834-2) 33-92-54  
(834-2) 33-94-90

Факс:  
(834-2) 33-92-67

E-mail:  
humanities@mordgpi.ru  
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Сайт:  
<http://www.mordgpi.ru>

Подписной индекс  
в каталоге «Пресса России»  
03279

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- В. В. Кадакин** (главный редактор) – кандидат педагогических наук, доцент  
**Т. И. Шукшина** (зам. главного редактора) – доктор педагогических наук, профессор  
**Л. П. Водясова** (отв. секретарь) – доктор филологических наук, профессор

## ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ

- Ю. В. Варданян** – доктор педагогических наук, профессор  
**А. А. Ветошкин** – кандидат филологических наук, доцент  
**И. Г. Дудко** – доктор юридических наук, профессор  
**Г. Г. Зейналов** – доктор философских наук, профессор  
**В. И. Лаптун** – кандидат исторических наук, доцент  
**Е. А. Мартынова** – доктор философских наук, профессор  
**А. В. Мартыненко** – доктор исторических наук, профессор  
**С. И. Пискунова** – доктор философских наук, профессор  
**В. И. Рогачев** – доктор филологических наук, профессор  
**Н. В. Рябова** – доктор педагогических наук, профессор  
**М. А. Якунчев** – доктор педагогических наук, профессор

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- А. З. Абдуллаев** – доктор философских наук, профессор  
(Республика Азербайджан, Баку)  
**Е. А. Александрова** – доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, Саратов)  
**Н. М. Арсентьев** – доктор исторических наук, профессор,  
(Россия, Саранск)  
**М. В. Богуславский** – доктор педагогических наук,  
профессор (Россия, Москва)  
**В. П. Гребенюк** – доктор филологических наук  
(Россия, Москва)  
**Е. С. Гриценко** – доктор филологических наук, профессор  
(Россия, Нижний Новгород)  
**В. К. Катаинен** – кандидат филологических наук  
(Финляндия, Рованиеми)  
**Б. Ф. Кевбрин** – доктор философских наук, профессор,  
(Россия, Саранск)  
**О. Е. Осовский** – доктор филологических наук, профессор  
(Россия, Саранск)  
**Е. Ю. Протасова** – доктор педагогических наук, профессор  
(Финляндия, Хельсинки)  
**В. В. Рубцов** – доктор психологических наук, профессор  
(Россия, Москва)  
**С. В. Сергеева** – доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, Пенза)  
**Л. М. Цонева** – кандидат филологических наук, профессор  
(Республика Болгария, г. Велико-Тырново)  
**В. А. Юрченков** – доктор исторических наук, профессор  
(Россия, Саранск)

*Журнал включен ВАК Минобразования и науки РФ  
в перечень ведущих рецензируемых научных журналов  
и изданий, в которых должны быть опубликованы основные  
научные результаты диссертаций на соискание ученых  
степеней кандидата и доктора наук*

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки  
и образование», 2013

Scientific and  
methodological  
journal

№ 4 (16)  
(October – December)  
2013

**JOURNAL FOUNDER:**  
FSBEIHPE “Mordovian State  
Pedagogical Institute named  
after M. E. Evseyev”

Has been published  
since January 2010

Quarterly issued

**Actual address:**  
Room 109, 11a  
Studencheskaya Street,  
the city of Saransk,  
The Republic of Mordovia, 430007

**Telephone numbers:**  
(834-2) 33-92-54  
(834-2) 33-94-90

**Fax number:**  
(834-2) 33-92-67

**E-mail address:**  
humanities@mordgpi.ru  
gumanitamie.nauki@yandex.ru

**Website:**  
<http://www.mordgpi.ru>

**Subscription index  
in the catalogue  
“The Press of Russia”  
03279**

## EDITORIAL BOARD

**V. V. Kadakin** (editor-in-chief) – Candidate of Pedagogical  
Sciences, Assistant Professor

**T. I. Shukshina** (editor-in-chief assistant) – Doctor of Pedagogical  
Sciences,

**L. P. Vodyasova** (executive secretary) – Doctor of Philological  
Sciences, Professor

## EDITORIAL BOARD MEMBERS

**Yu. V. Vardanyan** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**A. A. Vetoshkin** – Candidate of Philological Sciences,  
Assistant Professor

**I. G. Dudko** – Doctor of Laws, Professor

**G. G. Zeynalov** – Doctor of Philosophical Sciences, Professor

**V. I. Laptun** – Candidate of Historical Sciences, Assistant Professor

**E. A. Martynova** – Doctor of Philosophical Sciences, Professor

**A. V. Martynenko** – Doctor of Historical Sciences, Professor

**S. I. Piskunova** – Doctor of Philosophical Sciences, Professor

**V. I. Rogachev** – Doctor of Philological Sciences, Professor

**N. V. Ryabova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**M. A. Yakunchev** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

## EDITORIAL COUNCIL

**A. Z. Abdullaev** – Doctor of Philosophical Sciences, Professor  
(Azerbaijan, Baku)

**E. A. Alexandrova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
(Russia, Saratov)

**N. M. Arsentiev** – Doctor of Historical Sciences, Professor  
(Russia, Saransk);

**E. V. Berezhnova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
(Russia, Moscow)

**M. V. Boguslavskiy** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
(Russia, Moscow)

**V. P. Grebenuk** – Doctor of Philological Sciences (Moscow, Russia)

**E. S. Gritsenko** – Doctor of Philology, Professor  
(Russia, Nizhny Novgorod)

**V. K. Katainen** – Candidate of Philological Sciences  
(Finland, Rovaniemi)

**B. F. Kevbrin** – Doctor of Philosophical Sciences, Professor  
(Russia, Saransk)

**O. E. Osovski** – Doctor of Philological Sciences, Professor  
(Russia, Saransk)

**E. Yu. Protasova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
(Helsinki, Finland)

**V. V. Rubtsov** – Doctor of Psychological Sciences, Professor  
(Moscow, Russia)

**S. V. Sergeeva** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
(Russia, Penza)

**L. M. Tsoneva** – candidate of Philological Sciences, Professor  
(Bulgaria, Veliko Tarnovo)

**V. A. Yurchenkov** – Doctor of Historical Sciences, Professor  
(Saransk, Russia).

*The Journal is included by HCC of the Ministry of Education  
and Science of the RF in the list of the leading peer-reviewed scientific  
journals and publications, which should issue the main scientific results  
of the candidate's and doctoral theses*

ISSN 2079-3499

© “Gumanitarnye nauki  
i obrazovanie”, 2013

---

---

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПЕДАГОГИКА

<b>Х. Х. Абушкин</b> Технология проблемного обучения в педагогическом вузе.....	8
<b>О. Н. Артемьева</b> Обучение приемам понимания прерывно-фабульных текстов на уроках русского языка.....	13
<b>О. Ф. Асатрян</b> Формирование готовности будущих учителей музыки к инновационной деятельности в условиях научно-практического центра художественного образования.....	16
<b>Л. Е. Бабушкина</b> Диагностика исходного уровня сформированности социокультурной компетенции у студентов педвуза при изучении иностранных языков средствами ИКТ.....	20
<b>Е. В. Бережнова</b> Деятельность преподавателя высшей школы: новые реалии.....	24
<b>Н. В. Бибикина</b> Моделирование процесса развития креативности личности.....	30
<b>О. Н. Журавлева</b> Формирование историко-математической компетентности в педагогическом вузе.....	33
<b>И. А. Зеткина, О. В. Седышев</b> Внутривузовский конкурс исследовательских работ: формирование исследовательской компетенции будущего учителя истории.....	37
<b>В. А. Комелина, Д. А. Крылов</b> Ведущие тенденции развития гуманитарного образования в современном классическом университете.....	41
<b>Н. В. Кондрашова</b> Создание, развитие и модернизация системы дошкольного образования в Мордовии с 1913 по 2013 гг. ....	44
<b>Т. И. Кубанцев, С. Д. Колова, Т. В. Мардаева</b> Образовательная продуктивность интеграции аналитических технологий постижения художественного текста.....	50
<b>Л. М. Перминова</b> Методологическое обеспечение взаимосвязи школьных образовательных стандартов в условиях преемственности общего и высшего образования.....	55
<b>С. С. Семенова</b> Модели обучения родным языкам в системе билингвального образования.....	60
<b>Н. Г. Спиренкова</b> Разработка ФГОС дошкольного образования: состояние, опыт и перспективы развития.....	65
<b>О. Н. Устюжина</b> Федеральный закон об образовании: нововведения и общесистемные изменения.....	70
<b>Ю. М. Царапкина, А. Г. Горожанкина</b> Формирование информационных компетенций у студентов на основе компьютерного тестирования.....	77
<b>О. В. Четайкина</b> Совершенствование лыжной подготовки на факультете физической культуры педагогического вуза в условиях дефицита учебного времени.....	81
<b>Т. И. Шукина, П. В. Замкин, И. И. Парватова</b> Развитие системы научно-исследовательской и проектной деятельности студентов в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования.....	84
<b>М. А. Якунчев, Е. Н. Потапкин, И. Е. Киселев, А. И. Киселева</b> Организация и проведение регионального этапа всероссийской олимпиады школьников по экологии в условиях Республики Мордовия.....	89

<b>I. A. Neyasova</b> Features of getting social experience by primary school children in the educational process.....	95
<b>T. I. Shukshina, L. A. Serikova, D. G. Nizhegorodov</b> Formation of spiritual and moral values of an individual in the system of education.....	98
<b>N. V. Vinokurova, O. V. Mazurenko</b> Scientific research work of students in the course of studying socially confined lexis.....	101

### ФИЛОСОФИЯ

<b>Ф. А. Айзатов, Ю. В. Бурова</b> Концептуализация социально-философских построений Ф. М. Достоевского.....	105
<b>Е. А. Мартынова</b> Формирование гуманитарной и естественнонаучной культуры личности в образовательном пространстве.....	111
<b>Т. Н. Суконкина</b> Экологическая этика в локальном и региональном измерении.....	114
<b>Е. Н. Чекушкина</b> Развитие логической культуры мышления в пространстве высшего педагогического образования.....	116

### ФИЛОЛОГИЯ

<b>С. А. Бабина</b> Индивидуально-авторские новообразования в функции создания художественного образа (на материале произведений П. А. Вяземского).....	120
<b>С. П. Гудкова, С. А. Дубровская, Е. А. Шаронова</b> Своеобразие художественного пространства драматургии А. С. Пушкина: смеховой дискурс.....	123
<b>Н. М. Мосина</b> Способы выражения Комитатива как одного из глубинных падежей субъекта (на материале эрзянского языка).....	127
<b>О. И. Налдеева, М. П. Шустов, А. И. Иваницкий</b> Жанровые особенности литературной сказки.....	132
<b>Н. В. Чушникова</b> Трансформация образа маленького человека в современной прозе Мордовии.....	135

### ИСТОРИЯ

<b>Т. Н. Кадерова</b> Повседневная жизнь людей в годы Великой Отечественной войны (на примере Мордовии).....	140
<b>А. В. Мартыненко</b> Изучение феномена экстремизма в российских вузах в контексте формирования межэтнической и межконфессиональной толерантности.....	143
<b>В. В. Мирошкин</b> Опыт этнокультурного воспитания в мордовской крестьянской общине.....	147

### КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<b>Н. Н. Полосин</b> Культурная антропология и теория познания: теоретико-методологические параллели.....	151
<b>О. В. Радзецкая</b> Самость и идентичность в динамике творчества.....	153
<b>О. В. Шиняева</b> Статус и гражданские позиции гуманитарной интеллигенции в современной России.....	156

---

---

**ASPIRANTS**  
(*рубрика молодых исследователей*)

**Н. Н. Левакин**

Роман А. и К. Смородиных «Ракушка» как воплощение авторской модели художественной реальности..... 162

**Н. П. Ямаева**

Роль интертекстуальности в создании комического в современной удмуртской литературе..... 165

**ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ**..... 169

**CONTENTS**

**PEDAGOGICS**

**K. Kh. Abushkin**

Technology of problem education in a pedagogical establishment..... 8

**O. N. Artemyeva**

Teaching comprehension of the texts of a continuous story structure at the lessons of the Russian language..... 13

**O. F. Asatryan**

Formation of readiness of future music teachers for innovation activity in the scientific and practical centre of art education..... 16

**L. Ye. Babushkina**

Diagnosis of the initial level of socio-cultural competence of the students of a pedagogical institute in the process of learning foreign languages by means of ICT resources..... 20

**E. V. Berezhnova**

The activity of a high school teacher: new realities..... 24

**N. V. Bibikova**

Modeling the process of the individual's creativity development..... 30

**O. N. Zhuravlyova**

Formation of a historical-mathematical competence in a pedagogical establishment of higher education..... 33

**I. A. Zetkina, O. V. Sedyshev**

Institute competition of research works: formation of the research competence of a future history teacher..... 37

**V. A. Komelina, D. A. Krylov**

Leading trends in the development of liberal education in modern classical university..... 41

**N. V. Kondrashova**

Creation, development and modernization of the system of preschool education in Mordovia from 1913 to 2013..... 44

**T. I. Kubantsev, S. D. Kolova, T. V. Mardayeva**

Educational productivity of integration of analytical techniques of the literary text comprehension..... 50

**L. M. Perminova**

Methodological support of interconnection between the school educational standards in the conditions of continuity of general and higher education..... 55

**S. S. Semyonova**

Models of teaching in native languages in bilingual education..... 60

<b>N. G. Spirenkova</b> Development of the federal state educational standards of preschool education: condition, experience and prospects of development.....	65
<b>O. N. Ustyuzhina</b> Federal law on education: innovations and system-wide changes.....	70
<b>Yu. M. Tsarapkina, A. G. Gorozhankina</b> Development of the student information competencies on the basis of computer testing.....	77
<b>O. V. Chetaykina</b> Improvement of ski training at the faculty of physical culture of a pedagogical institution of higher education in the conditions of school hours deficiency.....	81
<b>T. I. Shukshina, P. V. Zamkin, I. I. Parvatova</b> Development of the system of student research and design activity in the conditions of a multilevel system of higher pedagogical education.....	84
<b>M. A. Yakunchev, S. V. Arkhipova, I. E. Kiselyov, A. I. Kiselyova</b> Organization and realization of a regional stage of the all-russian school olympiad in ecology in the Republic of Mordovia.....	89
<b>И. А. Неясова</b> Особенности освоения социального опыта младшими школьниками в образовательном процессе.....	95
<b>Т. И. Шукшина, Л. А. Серикова, Д. Г. Нижегородов</b> Формирование духовно-нравственных ценностей личности в системе образования.....	98
<b>Н. В. Винокурова, О. В. Мазуренко</b> Научно-исследовательская деятельность студентов в ходе изучения социально ограниченной лексики.....	101

### PHILOSOPHY

<b>F. B. Azyatov, Yu. V. Burova</b> Conceptualization of social and philosophical constructions of F. M. Dostoyevsky.....	105
<b>E. A. Martynova</b> Formation of humanitarian and natural-science culture of a person in the educational space.....	111
<b>T. N. Sukonkina</b> Ecological ethics in the local and regional dimension.....	114
<b>E. N. Chekushkina</b> Development of a logical culture of thinking in higher pedagogical education.....	116

### PHILOLOGY

<b>S. A. Babina</b> Author's individual word forms performing the function of creating an artistic image (based on P. A. Vyazemsky's works).....	120
<b>S. P. Gudkova, S. A. Dubrovskaya, E. A. Sharonova</b> Peculiarity of the artistic space of A. S. Pushkin's plays: the laughter discourse.....	123
<b>N. M. Mosina</b> Means of expressing the comitative case as one of the deep cases of the subject (based on the Erzya language material).....	127
<b>O. I. Naldeeva, M. P. Shustov, A. I. Ivanitsky</b> Genre peculiarities of literary tales.....	132
<b>N. V. Chushnikova</b> Transformation of the image of the 'little man' in modern prose of Mordovia.....	135

---

---

## **HISTORY**

**T. I. Kaderova**

Everyday life of people in the years of the Great Patriotic War  
(on the example of the Mordovian ASSR)..... 140

**A. V. Martynenko**

Studying the phenomenon of extremism in russian institutions  
of higher education in the context of formation of inter-ethnic and inter-religious tolerance..... 143

**V. V. Miroshkin**

Experience of ethnocultural education in the mordovian peasant community..... 147

## **CULTUROLOGY**

**N. N. Polosin**

Cultural anthropology and theory of knowledge:  
theoretical and methodological parallels..... 151

**O. V. Radzetskaya**

The self and identity in the dynamics of creativity..... 153

**O. V. Shinyayeva**

Civil status and positions of humanitarian intelligentsia in modern Russia..... 156

## **ASPIRANTS**

*(topic of young researchers)*

**N. N. Levakin**

A. and K. Smorodins' novel *Rakushka* as the embodiment  
of the author's model of artistic reality..... 162

**N. P. Yamayeva**

The role of intertextuality in the creation of the comic in modern udmurt literature..... 165

**ARTICLE EXECUTION REQUIREMENTS**..... 169

---

---

**ПЕДАГОГИКА**

---

---

УДК:378(045)  
ББК: 74.58

**Абушкин Харис Хамзеевич**

кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой  
физики и методики обучения физике  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
habushkin@mail.ru

**ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ  
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ\***

**Аннотация:** В статье обсуждаются вопросы, связанные с ролью и местом проблемного обучения в высшем педагогическом учебном заведении. Раскрыты содержание основных методов обучения (проблемное изложение, эвристический метод, исследовательский метод) и технология проблемного обучения на физико-математическом факультете при разных формах организации учебных занятий.

**Ключевые слова:** проблемное обучение, проблемная ситуация, учебная проблема, проблемное изложение, эвристический метод, исследовательский метод, технология обучения.

**Abushkin Kharis Khamzeevich**

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor  
Head of the Department of Physics and Methodology of Teaching Physics  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**TECHNOLOGY OF PROBLEM EDUCATION  
IN A PEDAGOGICAL ESTABLISHMENT**

**Abstract:** The article discusses the questions connected with the role and place of problem education in a pedagogical establishment of higher education. It exposes the contents of principal methods of problem education (problem explanation, heuristic method, research method) and technology of problem education at the faculty of physics and mathematics as well as different forms of constructing educational process.

**Key words:** problem education, problem situation, educational problem, problem explanation, heuristic method, research method, technology of education.

Проблемное обучение в настоящее время представляет собой одно из перспективных направлений активизации учебного процесса в высшем учебном заведении. Под *проблемным* понимается процесс обучения, детерминированный системой проблемных ситуаций, характеризующийся систематической самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся по усвоению новых знаний и способов деятельности путем решения учебных проблем.

Использование проблемного обучения в педагогическом вузе позволяет решать двудединую задачу: активизировать познавательную деятельность студентов (учебная задача) и готовить их к организации проблемного обучения в школе (профессиональная задача). Мы убеждены, что из всех способов повышения уровня школьного

образования самым важным и самым действенным является повышение интеллектуального уровня учителей уже в стенах вуза [1, с. 5].

Проблемное усвоение знаний студентами может быть организовано на любом виде занятий (лекция, практическое, семинарское, лабораторное и др.). Однако открытым остается вопрос об активности и доле самостоятельности студентов при проблемном обучении на различных видах занятий. Как показывают практика и наши специальные исследования, активность и доля самостоятельности обучаемых возрастают при переходе от лекций к лабораторным занятиям. Это означает, что многообразие видов занятий требует варьирования методов проблемного обучения.

Не отрицая применения каждого из трех методов проблемного обучения – проблемное изложение, эвристический метод (проблемная беседа), исследовательский метод – на любом виде занятий, мы считаем, что большую эффектив-

---

\* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

ность и поэтому большую распространенность имеет следующее сочетание организационных форм и используемых при этом методов проблемного обучения:

1. Лекция – проблемное изложение.
2. Практические занятия – эвристический метод.
3. Лабораторные занятия – исследовательский и эвристический методы.

Предложенное деление является условным и вызвано преобладанием данного метода обучения при той или иной форме организации учебных занятий, что позволяет дать конкретные рекомендации по проблемной организации лекций, практических и лабораторных занятий.

Лекция относится к ведущей форме организации учебного процесса в высшей школе. В значительной степени она определяет пути проведения всех видов и форм обучения и поэтому может быть отнесена к исходной направляющей магистрали процесса обучения [4, с.74]. Именно с учетом этого следует подходить к подготовке и чтению проблемных лекций. Для развития интеллекта студентам важно видеть эталон культуры мышления, к которому они могут и должны стремиться. На проблемных лекциях должен быть показан образец проявления творческой мысли преподавателя. В этой связи можно сказать, что традиционная лекция сообщает студентам истины, а проблемная лекция учит находить их.

Учитывая, что многие основополагающие вопросы современной вузовской лекции раскрыты в литературе, остановимся на некоторых моментах подготовки и проведения проблемных лекций.

Лекция представляет творческий процесс взаимодействия лектора и студентов. К этому процессу обе стороны должны быть готовы, ибо непременным условием творческого усвоения знаний является поиск истины в проблемной ситуации, которая возникает на основе имеющейся системы знаний, умений и опыта обучающегося.

Подготовленность лектора нужна для того, чтобы выбрать из огромного количества фактов, законов и теорий те, которые необходимы для раскрытия содержания именно данной лекции. Во-вторых, лектор должен быть готов к тому, чтобы из множества фактов выбрать те, на основе которых можно создать проблемную ситуацию и сформулировать учебную проблему.

Подготовленность аудитории в данном случае не следует понимать в узком смысле, то есть как нечто такое, что связано с самим фактом самостоятельного прочтения студентом предыдущей лекции (хотя это тоже важно). В широком смысле такая подготовленность понимается как

результат целенаправленной работы лектора по мобилизации слушателей к творческому усвоению знаний и умений. В связи с этим возникает необходимость самому лектору готовиться к лекциям не накануне.

Поскольку, наряду с изложением устоявшихся положений науки, лектор высказывает свои научные идеи и отношение к перспективам развития данной отрасли научных знаний, требуется личное участие преподавателя в развитии науки. Все это повышает интерес обучаемых к данной отрасли знания, активизирует их мыслительную деятельность. Последнее положение мы также относим к подготовленности обеих сторон к проблемной лекции.

Более полное раскрытие этого вопроса требует рассмотрения основных этапов проблемной лекции – подготовки и ее проведения.

Подготовка к проблемной лекции предусматривает: 1. Изучение уровня конкретных знаний студентов, которые являются производными: содержания базовых программ, уровня и качества прочитанных по этим курсам лекций, отношения студентов к данным курсам. Это нужно для обеспечения принятия студентами проблемных ситуаций, создаваемых лектором, формулировки и поиска наиболее доступных путей решения учебных проблем; 2. Уяснение в целом проблемы, которая должна быть решена на предстоящей лекции. Проблема в целом, сформулированная в начале лекции, представляет собой такое логическое образование, которое можно разложить так, чтобы слушатели под руководством лектора могли активно участвовать в ее решении. Иными словами, в данной проблеме требуется выделить подпроблемы, которые логически связаны между собой и основной проблемой. Решение их в итоге должно подвести к получению ответа на основную проблему; 3. Дидактическое обеспечение лекции требует, чтобы лектор подготовил не только содержание предстоящей лекции, но и средства, которые он будет использовать для создания проблемных ситуаций, решения учебных проблем, а также с целью подтверждения сформулированных выводов (натурный эксперимент, информационно-коммуникационные и другие средства обучения). Должны быть четко отработаны лекционные демонстрации и определена их роль на каждом этапе лекции; 4. Подготовку и предъявление задания для самостоятельной работы студентов во внеаудиторное время. Цель, преследуемая при этом: обеспечить творческое повторение материала прошедшей лекции и активное участие слушателей в решении учебных проблем на предстоящей лекции.

Проведение проблемной лекции предусматривает учет специфики научной области, ос-

новы которой излагаются на лекции. Должно быть учтено, что в любом систематическом курсе научной области имеются описательная и доказательная стороны, исторические сведения, обоснованные идеи и тенденции перспективного развития. Существенным для проблемной лекции является раскрытие причинно-следственных и логических связей в изучаемом учебном материале. Раскрытие последних активизирует мышление студентов, способствуя тем самым более глубокому усвоению учебного материала.

Поскольку лекция является главной информационной магистралью в учебном процессе высшей школы, следовательно, на ней должны обеспечиваться максимальная передача и усвоение учебного материала. Данное требование к лекции в свою очередь определяет методы, которые могут быть применены на проблемных лекциях. Преобладающим является метод проблемного изложения, реже – частично-поисковый.

Можно представить логико-психологическую структуру проблемной лекции:

- возникновение проблемной ситуации и формулировка учебной проблемы;
- выдвижение гипотез (предположений);
- доказательство гипотез, решение учебной проблемы;
- проверка правильности решения проблемы.

Логико-психологическая и дидактическая структура в связи с содержанием учебного материала образует методическую структуру проблемной лекции, которая является производной от конкретного предметного содержания и поэтому относится к методике преподавания соответствующего курса науки.

Практические занятия являются важной формой организации учебной работы студентов. Следует выделить два понятия этого вида работы – широкое и узкое. В широком смысле под практикой понимается всякая практическая деятельность студентов: упражнения, решение задач, семинарские и лабораторные работы, производственная и учебная практика и др. В узком смысле практическое занятие предусматривает расширение и углубление полученных знаний, формирование умений и навыков на основе содержания лекций.

Специфика специальности физико-математического факультета педагогического вуза позволяет рассматривать практические занятия именно во втором значении, то есть в узком смысле. Причем в большинстве случаев по профилирующим дисциплинам – физика и математика – практические занятия проводятся

в сочетании с заслушиванием выступлений студентов с изложением учебного материала на заданную тему, что характерно для семинарского занятия. Поскольку число таких занятий по указанным специальностям является преобладающим, в дальнейшем мы будем пользоваться термином, который закрепился за ним в реальном учебном процессе, – практические занятия.

На практических занятиях доля самостоятельности студентов в решении проблем больше, чем на лекциях. Преподаватель создает проблемную ситуацию и чаще всего формулирует учебную проблему, то есть реализует первый этап логико-психологической структуры решения проблемы. В дальнейшем его роль сводится к управлению и контролю за процессом решения проблемы. Названные задачи не менее сложные, чем формулировка и показ образца решения проблем, которые преобладают на лекциях. Поэтому требуется заблаговременная и тщательная подготовка к проведению проблемных практических занятий. При этом следует исходить из учета, по меньшей мере, двух условий. Во-первых, на практических занятиях происходит углубленное повторение теоретического материала, который студенты изучали на лекциях. Это означает, что один из важных элементов проблемного обучения – элемент новизны для возникновения проблемной ситуации для студентов уже раскрыт на лекции. Поэтому требуется ставить вопросы таким образом, чтобы в них: а) содержался элемент новизны; б) новое не противоречило тому, что было на лекции. Во-вторых, решаемые после актуализации теоретических знаний задачи и примеры позволяли бы как расширять, углублять и показывать практическое значение теоретических знаний, так и содержать элемент проблемности.

На основе изложенного подготовка преподавателя к проблемному практическому занятию предусматривает: 1. Изучение вопросов лекционного материала и проблем, решенных лектором; ознакомление с гипотезами, выработанными при решении проблем на лекциях, и указаниями лектора на дальнейшую разработку данной проблемы; 2. Подбор конкретной информации, иллюстрирующей положения, развитые в лекциях; оценку уровня знаний обучающихся, с которыми предстоит занятие по вопросам, выносимым на практическое занятие; 3. Определение основной проблемы и способа создания проблемной ситуации на данное занятие; составление методической разработки с формулировкой и решением подпроблем, с указанием учебных проблем, формулируемых пре-

подавателем, и учебных проблем, формулировка и решение которых предусматривается студентами; 4. Подготовку демонстраций, наглядных пособий, технических средств обучения и определение их роли на каждом конкретном этапе дидактической структуры занятия; 5. Определение профессиональной направленности как материала практического занятия, так и методов и форм работы на занятии; 6. Подготовку задания для самостоятельной проработки во внеаудиторное время.

Подготовленность студентов к проблемному практическому занятию является обязательной, поскольку активная работа мысли невозможна без соответствующего материала, над которым и размышляет студент под руководством преподавателя. Кроме материала лекции или учебника при подготовке к занятиям студент должен использовать дополнительные источники: периодические и академические издания по профилю изучаемого предмета, справочники, словари и др.

Проведение проблемных занятий требует от преподавателя большого педагогического мастерства для создания атмосферы творческого поиска студентов. Выбирая методы работы на занятиях, следует исходить из назначения каждого метода проблемного обучения и уровня подготовленности аудитории. При этом должна преследоваться цель: обеспечение максимальной активности и самостоятельности студента на всех этапах мыслительного процесса. На данной основе происходит возрастание уровня проблемности практических занятий.

На проблемных практических занятиях преобладающим является частично-поисковый (эвристический) метод, который наиболее полно отвечает задачам, стоящим перед практическим занятием, и соответствует его дидактической структуре [4, с. 38]. Проиллюстрируем сказанное. Предположим, занятие посвящается решению определенной проблемы. Независимо от того, является ли занятие проблемным или традиционным, ответ на проблему студенты получают только в конце на основе разбора теоретического вопроса и решения всех предложенных преподавателем задач. Иными словами, решение основной проблемы в большинстве случаев независимо от желания преподавателя является составным, элементы которого – решаемые задачи и учебные проблемы. На традиционном занятии основная нагрузка по формулировке ответа на проблему ложится на преподавателя. Активность студентов в основном сводится к решению задач, которые не всегда являются проблемными.

На проблемном практическом занятии преподаватель формулирует проблему, которая

порождает проблемную ситуацию. Анализ последней позволяет сформулировать преподавателю (чаще студентам) учебную проблему. Поиск путей решения проблемы ведет к ее членению на подпроблемы, содержание которых может быть заключено в предлагаемой преподавателем задаче. Будучи связанной с конкретной проблемной ситуацией, данная задача в большинстве случаев является проблемной и поэтому ее решение содержит все элементы мыслительного процесса. В то же время решение задачи как результат представляет собой этап в решении основной проблемы. В итоге решения всех запланированных задач студенты могут сформулировать ответ на основную проблему. Активность их на таких занятиях может быть максимальной.

Систематическое проведение проблемных практических занятий способствует повышению их уровня проблемности, который отличается максимальной самостоятельностью обучаемых при данном методе работы [3, с. 6].

Максимальная самостоятельность обучаемых предусматривает их полную самостоятельность на всех четырех этапах мыслительного процесса, что обеспечивается при использовании исследовательского метода. Однако доля заданий исследовательского характера на практических занятиях невелика, и поэтому использование исследовательского метода на практических занятиях мы не рассматриваем.

При организации проблемных практических занятий важно иметь ответ на вопрос: каково должно быть число подпроблем для получения ответа на основную проблему? Следует учесть, что проблемное обучение требует больших затрат времени, чем традиционное, связанное с многократной формулировкой подпроблем, их анализом и решением. Особое внимание должно быть обращено к этапу анализа решения проблемных ситуаций и проблемы в целом. Оптимальное число подпроблем, решаемых на двухчасовых практических занятиях, не превышает 4–6.

Обучение при любых формах организации учебного процесса и методах работы было и остается управляемым процессом. Поэтому проблемные практические занятия будут решать стоящие перед ними задачи – активизации учения студентов и подготовки их к использованию проблемного обучения в своей будущей практической деятельности – только при должном контроле и умелом руководстве преподавателем процессом решения проблем студентами [9, с. 5]. Сказанное означает, что роль преподавателя на проблемных практических занятиях не уменьшается, а, наоборот, возрастает.

Лабораторные занятия – это один из видов практических занятий, на которых уста-

навливается связь теории и практики при выполнении практических заданий с использованием специального оборудования. Здесь студенты приобретают умения и навыки в обращении с измерительными приборами, экспериментальной техникой, а также учебным оборудованием, используемым в школах. Проводят непосредственные наблюдения и измерения для подтверждения справедливости тех или иных законов и положений теории.

Уже на младших курсах использование проблемного обучения на лабораторных занятиях по физике позволяет решать как учебную, так и профессиональную части задачи подготовки учителя. На 1–3 курсах лабораторные занятия проводятся параллельно с изучением теоретической части курса физики. Проблемная организация лабораторных занятий должна быть тесно связана с лекционным курсом и практическими занятиями. Те учебные проблемы, которые были сформулированы на лекциях, на лабораторных занятиях могут получить дальнейшую разработку и углубление, а также непосредственное практическое подтверждение, что имеет важное педагогическое значение в целях закрепления убежденности студентов в единстве теоретического и практического. Наряду с этим организация проблемных лабораторных занятий позволяет знакомить студентов с одним из важных методов физической науки – экспериментальным методом исследования.

На первых этапах проблемный характер таких лабораторных занятий ограничивается введением в основное содержание выполняемых по инструкции лабораторных работ небольших заданий исследовательского плана. Уровень проблемности при выполнении их невелик. Он охватывает третий и четвертый этапы мыслительного процесса, а учебная проблема с возможными предположениями и гипотезами предьявляется преподавателем. Ценность подобных заданий заключается в том, что, решая их, обучаемые постепенно овладевают элементами творческой деятельности [6, с. 288].

При выполнении лабораторных работ следующего раздела курса характер заданий усложняется. Студентам предлагаются проблемные задания, предусматривающие не только доказательство или опровержение выдвинутой гипотезы и проверку правильности решения, но и предполагающие выдвижение гипотез. На данном этапе предусматривается научить студентов составлять план небольшого исследования.

На старших курсах проблемность лабораторных занятий повышается. Опираясь на навыки творческого приобретения знаний, студенты выполняют более сложные лабораторные работы, в частности, работы специальных

физических практикумов. Их целью является экспериментальное раскрытие теоретических положений изучаемого предмета, ознакомление с основными методами проведения научного эксперимента и обработка полученных результатов.

Исходя из целей, стоящих на каждом этапе проведения лабораторных занятий и уровня интеллектуального развития студентов, выбираются соответствующие методы проблемного обучения. На младших курсах преобладает частично-поисковый метод работы, а на старших – исследовательский.

Использование тех или иных методов проблемного обучения не самоцель и часто не определяется одним желанием преподавателя. Главным и определяющим в данном случае является обеспечение оптимальной самостоятельности и активности студентов при минимальной помощи со стороны преподавателя. Показателем эффективности лабораторных занятий, где преобладает исследовательский метод, является высокий уровень сформированности умственных операций у обучаемых. Определяющим критерием является полная самостоятельность студентов на всех четырех этапах мыслительного процесса [5, с. 23].

Велика роль проблемных лабораторных занятий и в решении профессиональной задачи подготовки учителя. Она заключается в том, что студенты, приобретая новые знания и умения на основе самостоятельного эксперимента, овладевают навыками пользования методами научного исследования, что является важной составляющей структуры педагогических умений учителя современной школы.

Резюмируя, скажем, что оптимальное сочетание традиционных занятий с проблемными лекциями, лабораторными и практическими занятиями позволяет подготовить студентов педагогических вузов к разрешению профессиональных, организаторских и других проблем, с которыми может встретиться будущий учитель.

#### Список использованных источников

1. Абушкин, Х. Х. Проблемное обучение физике в педагогическом вузе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Х. Х. Абушкин. – Саранск, 2012. – 164 с.
2. Абушкин, Х. Х. Некоторые вопросы теории проблемного обучения в условиях новых информационных технологий / Х. Х. Абушкин // Совершенствование учебного процесса на основе новых информационных технологий : сб. науч.-метод. тр. / Мордов. гос. пед. ин-т. – Вып. 5. – Саранск, 2005. – С. 4–7.
3. Абушкин, Х. Х. Организация проблемного обучения в условиях информационных технологий /

Х. Х. Абушкин // Учебный эксперимент в образовании. – 2010. – № 4. – С. 37–45.

4. Абушкин, Х. Х. Состояние и перспективы теории и практики проблемно-развивающего обучения / Х. Х. Абушкин // «Проблемы развивающего обучения физике в условиях предметной информационно-образовательной среды», междунар. науч.-практ. конф. «Проблемы развивающего обучения физике в условиях предметной информационно-образовательной среды», 17–18 янв. 2007 г. : [материалы]. – М. : МГОУ, 2007. – С. 72–76.

5. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 65 с.

6. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.

### References

1. Abushkin Kh.Kh. Problems in teaching physics in a pedagogical institution of higher education. Saransk, 2012, 164 p. (in Russian)

2. Abushkin Kh.Kh. Some questions of problem training in conditions of new information technologies. Improvement of educational process on the basis of new information technologies, Mordovian State Pedagogical Institute, issue 5. Saransk, 2005, pp. 4–7. (in Russian)

3. Abushkin Kh.Kh. Organization of problem education in conditions of new informational technologies, *Training experiment in education*, 2010, No. 4, pp. 37–45. (in Russian)

4. Abushkin Kh.Kh. State and perspectives of theory and practice of problem-posing developing education. Proceedings of the international scientific-practical conference “Problems of developing training of physics in conditions of object informational and educational environment”, January 17–18, 2007. Moscow, MGOU, 2007, pp. 72–76. (in Russian)

5. Lerner I.Ya. Problem education. Moscow: Znaniye, 1974. 65 p. (in Russian)

6. Makhmutov M.I. Problem education: general questions of theory. Moscow, Pedagogika, 1975, 368 p. (in Russian)

Поступила 12.09.2013 г.

УДК 811.161.1 (07)  
ББК 74.268.1 Рус

### Артемьева Оксана Николаевна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
кафедра русского языка  
ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический  
университет имени И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия  
oksana.artemieva@mail.ru

### ОБУЧЕНИЕ ПРИЕМАМ ПОНИМАНИЯ ПРЕРЫВНО-ФАБУЛЬНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация:** В статье, посвященной методической проблеме формирования умения понимать прочитанное, описано обучение школьников информационной переработке прерывно-фабульных текстов через применение алгоритма от авторской позиции к проблеме текста.

**Ключевые слова:** понимание текста, приемы и тактики чтения, определение проблем текста и авторских позиций по этим проблемам.

### Artemyeva Oksana Nikolayevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer  
Department of the Russian Language  
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

### TEACHING COMPREHENSION OF THE TEXTS OF A CONTINUOUS STORY STRUCTURE AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

**Abstract:** The article, devoted to a methodical problem of forming the ability for text comprehension, describes the process of teaching how to understand the texts of a continuous story structure using from-the-author's-attitude-to-the-text-problem algorithm.

**Key words:** text comprehension, reading techniques, defining the problems of the text and the author's attitude to these problems.

Умение читать, понимая текст, извлекать из него необходимую информацию и использовать ее для достижения самых разных целей, является общеучебным умением междисциплинарного характера и классифицируется как познавательное метапредметное универсальное учебное действие [7, с. 9].

Обучение осмыслению прочитанного в школе традиционно проводится и на уроках русского языка. Процессом информационной переработки текста чаще всего руководит учитель-словесник, который знает, какие задания необходимо выполнить для глубокого понимания прочитанного; ученик на таких уроках занимает пассивную позицию, а оказавшись один на один с текстом, нередко испытывает трудности, связанные с пониманием его содержания.

Чтобы сформировать личность, умеющую осуществлять самостоятельный поиск информации, обнаруживать ее и использовать в достижении собственных целей, необходимо вооружить ученика арсеналом приемов, помогающих ему осмыслить смысловую структуру текста (определить тему, идею, проблему текста и авторскую позицию по этой проблеме). То есть формирование грамотного читателя, умеющего ориентироваться в информационном потоке, извлекать необходимую информацию из различных источников, должно осуществляться **через обучение школьников сознательному владению приемами и тактиками изучающего чтения**, цель которого – вдумчивое, глубокое понимание содержания текста и полный его охват.

**Понимание текста** – это частный аспект процесса понимания, представляющий собой «постижение внутренней связанности и организованности компонентов и частей текста» [5, с. 45]. Понять текст – значит определить его смысл, который может интерпретироваться по-разному, но, как подчеркивает Н. С. Болотнова, «всегда есть инвариант, объективно заданный самой текстовой организацией» [3, с. 189].

**Прием понимания текста** – операция, которая включается в структуру деятельности читающего как средство, повышающее эффективность понимания содержащейся в тексте информации. Такими приемами являются *постановка вопросов к тексту; антиципация и реципация; выделение тематических групп, ключевых слов; объяснение деления текста на абзацы; выделение тематических и концептуальных предложений абзаца; деление текста на смысловые части; сжатие текста; анализ языковых средств выразительности* и др. Эти задания учитель использует на уроках русского языка и развития речи, при этом нередко не мотивируя необходимость их выполнения.

Под **индивидуальной тактикой чтения** мы понимаем совокупность приемов, осознанный и неосознанный выбор которых определяется читателем, исходя из целей чтения, особенностей текста и индивидуальных предпочтений.

Обучение приемам информационной переработки текста, из которых складываются индивидуальные тактики чтения, описано в авторском спецкурсе «Приемы понимания текста» [1; 2], в ходе которого учащиеся знакомятся со способами осмысления темы, идеи текста, проблем и авторских позиций по этим проблемам. В рамках подготовки к ЕГЭ по русскому языку проводится обучение таким способам смыслового восприятия прочитанного, как *от микротем к проблемам текста; от авторской позиции к проблеме текста; от идеи к авторской позиции и главной проблеме текста*.

Подробнее остановимся на методическом аспекте вопроса о реализации одной из тактик чтения – *от авторской позиции к проблеме текста*. Такой способ чтения применим в отношении прерывно-фабульных текстов.

Обучение строится на теоретическом материале, на уроке изучаются типы текстов по способу передачи фабулы – непрерывно-фабульные и прерывно-фабульные.

**К непрерывно-фабульным** относятся тексты, в которых развитие сюжетной линии является основным содержанием текста, а фоновые сведения и авторские отступления сведены к минимуму [4, с. 107].

**Прерывно-фабульные тексты** в отличие от первых характеризуются наличием авторского (модального, аксиологического) плана, то есть тех фрагментов текста, которые автор отводит для оценок, ассоциаций, отражения своего отношения к тому, о чем он говорит или пишет [4, с. 107].

Фоновый план включает предысторию событий, различные сведения справочного типа, пояснения и т. п. Сюжетный план передает развитие событий. В нехудожественных текстах, где нет сюжета как смены событий, есть предмет речи – референт. Поэтому в таких текстах можно выделить референтный план. Авторский (модальный, ценностный) план отражает авторские отступления, оценки, ассоциации.

В текстах, как правило, наблюдается сопряжение и взаимопроникновение планов, поэтому учащиеся должны знать приемы их разграничения. В текстах-повествованиях (сюжетных текстах) хорошо работает мысленная попытка перевести читаемое в зрительный ряд. Можно представить, что по тексту снимается фильм. И тогда все, что можно показать в кадре, необходимо отнести к сюжетному плану текста. А то, что

остаётся за кадром, следует разделить на фоновый и авторский планы текста [4, с. 13–14].

Изучив необходимые теоретические сведения, сформировав у школьников умение определять тип текста по способу ориентации на коммуниканта, можно проводить знакомство с новым способом понимания текста – с приемом определения позиции автора текста через выделение в нем авторского плана. Наряду с другими приемами, он включается в тактику изучающего чтения, цель которого – определить проблемы текста и авторские позиции по этим проблемам. Представим эту тактику в виде алгоритма.

Чтобы пройти путь *от авторской позиции к проблеме текста*, необходимо: 1) определить тип текста по способу передачи фабулы; 2) найти в нем фрагменты, которые автор отводит для оценок, ассоциаций, отражения своего отношения к тому, о чем он говорит или пишет; 3) опираясь на авторский план и другие приемы понимания текста (выделение ключевых слов, тематической группы слов, анализ средств выразительности и др.), сформулировать концептуальную информацию – определить позиции автора текста; 4) сформулировать проблемы текста.

Проиллюстрируем, как организовывалось обучение данному алгоритму работы по рассказу В. М. Пескова. Текст приводим полностью:

*В четырнадцать лет Виктор Васильевич Новиков стал пекарем в городе Красноармейске. «Бывало, после ночного дежурства горячую булку в мешок – и напрямик в лес. И там для меня праздник в погоду и непогоду, зимою и летом... Вернувшись однажды из леса, узнал: война началась».*

*Было в том году Виктору Новикову восемнадцать. И попал он во взвод истребителей танков, обучен был метанью гранат и бутылок с горючей смесью. И все шло у него лучше, чем у других, – помогала лесная закалка. Однако первый же бой на Смоленщине стал для охотника за танками и последним. «Ночью началась заваруха, и попали под минометный обстрел. Смерти я не боялся. Не хотелось калекой остаться. И, надо же, так и случилось. Бегу в темноте, «ура!» кричу для ободрения, хотя кричать там было не нужно. И вдруг как палкой вдарили по ноге <...> А в госпитале, как поглядели, говорят, отымать надо.» <...>*

*В 41-м году ноги Виктор Новиков не лишился. Провожавший профессор сказал: «Нога послужит. Но будь готов – в старости она о себе заявит».*

*Так и случилось. Виктор Васильевич жил в своей деревеньке, как все здоровые люди: растил детей, имел огород, скотину, работать ездил на текстильную фабрику в Красноармейск.*

*Ну и, конечно, во всякий свободный час либо с лукошком, либо с ружьишком – в лес. Нога хоть и побаливала, но служила. А на 50-м году, как было предсказано стариком-доктором, «нога о себе заявила». «От боли на стенку лез. По многу ночей глаз не смыкал. И началась гангрена. Сам сказал докторам: режьте...» <...>*

*И вот уже десять лет человек, судьба которому уготовила сиденье на лавочке возле дома, не покоровшись судьбе, живет дорогими для него радостями. «По секрету скажу, лисы и зайцы – только предлог. В лес меня тянет».*

*Такая вот встреча. Напоминанье: судьба человека, бывает, скрутит в бараний рог, а человек не сдаётся, не опускает покорно руки. И побеждает. И других побеждать учит\* (по рассказу В. М. Пескова «Случай») [6].*

Прочитав текст, учащиеся формулируют тему текста, при этом указывают на прием осмысления прочитанного. Ученики используют прием выделения ключевых слов и однотематической лексики. Сформулировать тему помогают повторяющиеся в тексте слова: *Виктор Васильевич Новиков, человек, судьба*; а также тематическая группа слов «Война»: *метанье гранат, метанье бутылок, танки, истребитель танков, минометный обстрел*. Тема текста: *Судьба искалеченного войной В. В. Новикова*.

Определяется тип текста по способу передачи фабулы. Учащиеся отмечают, что рассказ В. М. Пескова имеет прерывно-фабульный характер, поскольку в нем можно выделить фрагменты, в которых дана авторская оценка.

Учитывая подготовительную работу, проведенную для осмысления содержания текста, ученики формулируют концептуальную информацию. (*Какие бы испытания ни уготовила человеку судьба, он не должен опускать руки и сдаваться, должен бороться до конца и учить этому других людей. Несмотря на трудности, человек должен жить дорогими для него радостями, в них искать смысл жизни.*) Выделенная информация совпадает с позицией автора текста, опираясь на которую, ребята формулируют проблему текста (*В чем искать смысл жизни человеку, оказавшемуся в трудной ситуации?*). В заключение делается вывод о способе осмысления предложенного текста.

Таким образом, традиционное обучение чтению должно быть скорректировано: на уроках русского языка необходимо формировать компетентного читателя, который знает способы понимания текста и умеет сознательно отбирать индивидуально значимые приемы понимания и включать такие приемы в разнообразные тактики чтения.

\* Подчеркнут авторский план текста.

**Список использованных источников**

1. Артемьева, О. Н. Обучение приемам понимания текста : учеб.-метод. пособие / О. Н. Артемьева. – 2-е изд., испр. и доп. – Ульяновск : УлГПУ, 2012. – 135 с.
2. Белова, Н. А. Траектории развития профессиональной межкультурно-коммуникативной компетенции учителя в системе педагогической подготовки / Н. А. Белова, Е. А. Кашкарева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 64–67.
3. Болотнова, Н. С. Коммуникативная стилистика текста : словарь-тезаурус / Н. С. Болотнова. – Томск : Изд-во Томск. гос. пед. ун-та, 2008. – 384 с.
4. Мещеряков, В. Н. Жанры школьных сочинений: теория и практика написания / В. Н. Мещеряков. – М. : Флинта ; Наука, 2001. – 256 с.
5. Мещеряков, В. Н. Вузовский формат речевых умений. Textoобразующий формат рефлексии : монография / В. Н. Мещеряков, Е. В. Федорова. – Тольятти : ТГУС, 2008. – 163 с.
6. Песков, В. М. Все это было... / В. М. Песков. – М. : ТЕРРА – Книжный клуб, 2007. – 400 с. (Василий Песков рассказывает).
7. Формирование универсальных учебных действий в основной школе : от действия к мысли. Система

заданий : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с.

**References**

1. Artemieva O.N. Teaching of text understanding techniques : study-guide; 2nd edition, edited. Ulyanovsk, USPU, 2012, 135 p.
2. Belova N.A., Kashkareva E.A. The professional cross-cultural communication skills development trajectory in the system of pedagogical education, *The Humanities and education*, 2012, № 2 (10), pp. 64–67.
3. Bolotnova N.S. Commucative text stylistics: Dictionary-thesaurus. Tomsk, Tomsk State Pedagogical University Press, 2008, 384 p.
4. Mescheryakov V.N. School compositions genres: Theory and practices of writing. Moscow, Flinta ; Nauka, 2001, 256 p.
5. Mescheryakov V.N., Fedorova E.V. High-school format of speech skills. Textforming format of reflection: monograph. Tolyatti, TSUS, 2008, 163 p.
6. Peskov V. M. It all was... Moscow, TERRA – Book club, 2007, 400 p. (Vasily Peskov tells).
7. Forming of universal teaching steps in secondary school : from action to thought. Task system: teacher's guide / Edited by A.G. Asmolov. 2nd edition. Moscow, Prosveschenie, 2011, 159 p.

*Поступила 22.08.2013 г.*

УДК 378:371.13:78 (045)  
ББК 74.58 А 90

**Асатрян Ольга Федоровна**

кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующая кафедрой хорового дирижирования, пения и методики преподавания музыки  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
asatrian\_o@mail.ru

### **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОГО ЦЕНТРА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ\***

**Аннотация:** В статье обосновывается актуальность формирования готовности будущего учителя музыки к инновационной деятельности, рассматриваются возможности созданного на базе Центра коллективного пользования «Мордовский базовый центр педагогического образования» при ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» Научно-практического центра художественного образования для подготовки будущих учителей музыки к инновационной деятельности, представлены направления деятельности студенческой творческой лаборатории «Художественно-педагогическое проектирование» по формированию готовности будущего учителя музыки к инновационной деятельности.

**Ключевые слова:** инновация, новшество, новация, инновационная деятельность, инновационное образование, педагогическая инноватика, инновационная готовность, научно-практический центр, студенческая творческая лаборатория, будущий учитель музыки.

\* Работа проводилась при финансовой поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

**Asatryan Olga Fyodorovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Head of the Department of Choral Conducting, Singing and Methodology of Teaching Music  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

## FORMATION OF READINESS OF FUTURE MUSIC TEACHERS FOR INNOVATION ACTIVITY IN THE SCIENTIFIC AND PRACTICAL CENTRE OF ART EDUCATION

**Abstract:** The article substantiates the importance of formation of readiness of the future teacher of music for innovation activity. It considers the facilities of the Scientific and Practical Centre of Art Education training future music teachers for innovation activity. The establishment is based on the Centre of Collective Use “Mordovian Base Centre of Pedagogical Education” at FSBEI HPE “Mordovian State Pedagogical Institution named after M.E. Evseyev”. The article also presents the directions of activity of student creative laboratory “Art and pedagogical design” on the formation of readiness of future music teachers for innovation activity.

**Key words:** innovation, novelty, novation, innovation activity, innovative education, pedagogical innovations, innovative readiness, scientific-practical centre, student art laboratory, future teacher of music.

В последнее десятилетие российская система музыкального образования претерпевает целый ряд существенных изменений. Этот процесс сопровождается сменой музыкально-образовательной парадигмы: предлагаются иное содержание, право, поведение, иные подходы, отношения, иной педагогический менталитет. Вышесказанное требует от педагога-музыканта быть в режиме «инновационного поиска», связанного с обновлением существующей традиционной системы музыкального образования. Однако на практике значительная часть учителей музыки, вне зависимости от их стажа и уровня квалификации, испытывает серьезные затруднения в осуществлении инновационной деятельности. Все это усложняет процесс их адаптации и профессионального роста в условиях новой музыкально-образовательной ситуации. Как показывают результаты проведенного нами опроса учителей музыки (2012 г.), педагоги-музыканты эти затруднения связывают в основном с недостаточной теоретической и практической подготовленностью к осуществлению инновационной деятельности.

Анализ работ по данному вопросу помог нам выделить в качестве стержневых понятий такие, как «инновация», «новшество», «новация», «инновационная деятельность». Инновация представляет собой комплекс взаимосвязанных процессов и является результатом концептуализации новой идеи, направленной на решение проблемы и далее – к практическому применению нового явления [15, с. 30]. Новшество, новация имеет локальную, одностороннюю направленность и завершается изменениями лишь в отдельных элементах. В педагогической науке под инновациями понимаются нововведения, целенаправленные изменения, вносящие в образование новые элементы и вызывающие его переход из одного состояния в другое, с позитив-

ными изменениями относительно выбранных параметров. Согласно В. И. Степину, инновация выражает концептуализацию идей, направленных на решение возникших социальных проблем и требующих кардинального изменения в программах (целях, задачах, функциях, методах и средствах) образовательной деятельности [14, с. 3].

Педагогика в лице ученых выступает генератором педагогических инноваций. Ученые же, в свою очередь, опираются на заказчиков изменений – учащихся, родителей, общество [7; 12; 13; 15]. «В поисках новой парадигмы образования инновационные процессы являются единственными источниками развития системы образования» [7, с. 12], «инновационное образование с одной стороны, адаптируется к происходящим преобразованиям в социуме, а с другой – инициирует их» [13, с. 21]. Отсюда следует, что инновационное образование выступает важнейшим фактором социального прогресса и духовного обновления мира человека.

Инновационный процесс реализуется в процессе инновационной деятельности, под которой понимается комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам этот процесс [15, с. 58]. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, идеи, содержания образования, форм, методов, технологий, средств, системы управления и т. д. В состав инновационной деятельности входят: научный поиск; создание, реализация новшеств; рефлексия нововведения. Важным аспектом подготовки педагога к инновационной деятельности является обеспечение инновационной готовности. К. Ангеловски [3] одним из ведущих признаков квалификации учителя считает его отношение

к новшествам – активное участие в инновационных общественных процессах и конкретно в своей деятельности. Возможность осуществлять целенаправленную подготовку учителя к инновационной деятельности и проектировать инновационные процессы в школе обоснована в работах Л. С. Подымовой [12], П. Е. Решетникова [10], В. А. Сластенина [12], А. В. Хуторского [15] и др. В имеющихся исследованиях разработаны подходы к формированию профессиональных качеств, необходимых для выполнения инновационной деятельности, профессиональной компетентности, развития творческого потенциала педагога. Наш подход основывается на представлениях о строительстве будущего М. В. Раца и М. Т. Ойзермана [9], понимаемом как прогнозирование, программирование, проектирование своего будущего.

Таким образом, инновационная деятельность нами рассматривается как ситуация строительства будущего, которой необходима работа по «прорисовке» (пониманию образа) этого будущего и по организации процесса профессионального становления субъекта, который это будущее может реализовать.

Качество профессионального становления педагога зависит от многих факторов. «Особый интерес вызывают гуманитарные характеристики субъектных факторов, так как целенаправленное действие на них оказывает существенное влияние на результативность применения человеческих ресурсов в актуальном и перспективном измерениях» [6, с. 35]. Мероприятия по формированию общих представлений об образе отдаленного будущего, о ближайших этапах инновационной деятельности, коллективное программирование предстоящей деятельности имеют образовательную значимость, так как будущие педагоги осваивают способы, программирования и проектирования собственной деятельности, способы работы с представлениями других людей, совершенствуют коммуникативные умения и навыки.

В ходе анализа теоретических подходов к проблеме профессиональной подготовки педагога-музыканта, ориентированного на инновационную деятельность [1; 2; 4; 8] нами выделен ряд условий, необходимых для успешного осуществления данного процесса, а именно: профессиональное становление педагога-музыканта, ориентированного на инновационную деятельность и его сопровождение должно осуществляться на основе компетентностного подхода; процесс профессионального становления педагога-музыканта, занимающегося инновационной деятельностью должен быть непрерывен, так как становление инновационной практики – это постоянно изменяющийся процесс; професси-

ональное становление учителя музыки, ориентированного на инновационную деятельность происходит за счет его участия в инновационной деятельности и специально организованных рефлексивно-аналитических, проектировочных и образовательных процессах; образование педагога-музыканта, занимающегося инновационной деятельностью, должно быть организовано, как непрерывный процесс достижения поставленных образовательных задач и оформления новых; целесообразно организовывать сопровождение профессионального становления специалиста на основе решения им задач, присущих музыкально-педагогической деятельности; для осуществления процесса профессионального становления педагога-музыканта необходимо формировать представления об образе отдаленного будущего, об инновационной деятельности ближайшего периода, а также организовывать совместное проектирование предстоящей деятельности.

Считаем оправданным связать содержание профессиональной подготовки педагога-музыканта в вузе с формированием в сознании будущего учителя адекватного профессионального образа. Будущему педагогу необходимо осознавать различие функций учителя музыки в зависимости от той или иной философии и методологии педагогики музыкального образования, декларации и реализации музыкально-образовательных парадигм, особенностей образовательной среды и ее ресурсного обеспечения.

Созданный нами на базе Центра коллективного пользования «Мордовский базовый центр педагогического образования» при ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» Научно-практический центр художественного образования имеет огромный потенциал для профессиональной подготовки будущих учителей музыки к инновационной деятельности [4; 5; 11], так как его работа прежде всего «связана с практико-ориентированной деятельностью» [11, с. 43].

Одно из перспективных направлений деятельности Центра – студенческая творческая лаборатория «Художественно-педагогическое проектирование» [5, с. 92]. Это место создания, разработки и реализации нестандартных педагогических идей, сохранения и развития традиций студенческой и институтской жизни средствами научно-исследовательской, культурно-досуговой деятельности, совершенствования духовно-нравственных ценностей и культуры студенческой молодежи. «Благодаря научной работе... формируются компетенции и развиваются творческие качества студентов, формируется их интерес к процессу обучения и будущей профессиональной деятельности» [16, с. 13]. В условиях

творческой лаборатории студент получает реальную возможность для проектирования и организации культурно-просветительской деятельности и учебно-воспитательного процесса (от замысла до воплощения), поиска оптимальных методов, форм, средств, технологий обучения, «доводки» и апробации идей (своих и заимствованных), в ходе которой вынашивается, формируется, строится и рождается процесс художественного образования личности, являющийся, по мнению многих ученых и практиков, квинтэссенцией педагогического творчества. Творческая студенческая лаборатория как новая социально-педагогическая целостность – динамичное образование, предполагающее варьирование содержания, принципов, методов и форм учебно-воспитательной и научно-исследовательской деятельности. Она позволяет объединить все звенья процесса профессиональной подготовки студентов в единую взаимосвязанную систему и обеспечить ее эффективное функционирование. В целом, анализ полученных нами практических результатов позволяет констатировать, что творческая студенческая лаборатория способствует: значительному увеличению количества студентов, которые планируют в своей работе постоянно использовать инновационные методы и формы обучения; повышению уровня компетентности в области художественно-педагогической инноватики; процессуальной готовности студентов к освоению новшеств; росту количества студентов, характеризующихся высоким уровнем развития творческой активности.

Таким образом, мы исходим из позиции, согласно которой профессиональная подготовка студентов должна быть нацелена на решение новой парадигмы музыкально-педагогического образования в высшей школе: готовить учителей музыки с опережением, ориентируясь на модель, отвечающую перспективному состоянию и потребностям сферы их профессиональной музыкально-педагогической деятельности. Художественно-образовательная среда студенческой творческой лаборатории может обеспечить необходимые условия для раскрытия палитры творческих устремлений ее участников – преподавателей и обучающихся, вхождения их в мир духовной культуры общества и человечества, формирования готовности будущих учителей музыки к инновационной деятельности.

#### Список использованных источников

1. Абдуллин, Э. Б. Теоретические методы исследования в педагогике искусства / Э. Б. Абдуллин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 8–12.

2. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 336 с.

3. Ангеловски, К. Учителя и инновации: книга для учителя / К. Ангеловски. – М. : Просвещение, 1991. – 159 с.

4. Асатрян, О. Ф. Профессиональное становление учителя музыки XXI века в координатах социально-ценностных профессиональных ориентаций педагога-музыканта : монография / О. Ф. Асатрян. – Саранск, 2008. – 176 с.

5. Асатрян, О. Ф. Научно-практический центр художественного образования / О. Ф. Асатрян // Деятельность центра коллективного пользования «Мордовский базовый центр педагогического образования»: перспективные направления и опыт реализации : сборник материалов / под общ. ред. В. В. Кадакина; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – С. 89–93.

6. Варданян, Ю. В. Инновационная деятельность научно-образовательного комплекса: истоки, опыт и перспективы развития / Ю. В. Варданян // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 35–41.

7. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 9–12.

8. Музыкальное искусство и образование // Вестник кафедры ЮНЕСКО при МПГУ: науч. журн. о мире музык. искусства и образования. – 2000. – № 1. – 178 с.

9. Рац, М. В. Размышления об инновациях / М. В. Рац, М. Т. Ойзерман // Вопросы методологии. – 1991. – № 1. – С. 3–19.

10. Решетников, П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей / П. Е. Решетников. – М. : Владос, 2000. – С. 304.

11. Рябова, Н. В. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационное структурное подразделение института / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 41–45.

12. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова – М. : Магистр, 1997. – 223 с.

13. Слободчиков, В. И. Инновации в образовании: основания и смысл / В. И. Слободчиков // Педагогические инновации. – 2004. – № 1. – С. 17–36.

14. Степин, В. И. Картина социальной реальности в системе научного знания / В. И. Степин // Социология. – 2009. – № 4. – С. 3–18.

15. Хуторской, А. В. Педагогическая инновация: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогической специальности / А. В. Хуторской. – Москва: Академия, 2008. – 256 с.

16. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 13–18.

### References

1. Abdullin E.B. Theoretical research methods in art pedagogy. *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 8–12.

2. Abdullin E.B., Nikolaeva E.V. Theory of music education: a textbook for the students. vyssh. ped. Textbook. Institutions. Moscow, Academy, 2004, 336 p.

3. Angelovski K. Teachers and innovation: a book for teachers. Moscow, Enlightenment, 1991, 159 p.

4. Asatryan O.F. Professional formation of a music teacher in the coordinates of the XXI century social value orientations of teacher professional musician: monograph. Saransk, 2008, 176 p.

5. Asatryan O.F. Scientific and Practical Center for Arts Education. The Center for collective use «Mordovia basic teacher education center»: promising areas and experience of: a collection of materials. Saransk, 2012, pp. 89–93.

6. Vardanyan Yu.V. Innovation research and education complex: origins, experiences and perspectives of development, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 35–41.

7. Kadakin V.V. Innovation processes in higher education, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 9–12.

8. Musical Art and education. Bulletin of the UNESCO Chair at Moscow State Pedagogical University: Scientific. Journal, about the world of music. arts and education, 2000, No. 1, 178 p.

9. Rats M.V. Reflections on innovation, *Questions of methodology*, 1991, No. 1, pp. 3–19.

10. Reshetnikov P.E. Alternative technological system of teacher training. Moscow, Vlados, 2000, 304 p.

11. Ryabova N.V. Mordovia basic center of teacher education as an innovative structural unit of the Institute, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 41–45.

12. Slastenin V.A. Education: innovation. Moscow, Master, 1997, 223 p.

13. Slobodchikov V.I. Innovation in Education: Foundations and meaning. *Pedagogical innovation*, 2004, No.1, pp. 17–36.

14. Stepin V.I. Picture of social reality in the system of scientific knowledge, *Sociology*, 2009, No. 4, pp. 3–18.

15. Hutorskoy A.V. Educational Innovation: a textbook for university students enrolled in the educational profession. Moscow, Academia, 2008, 256 p.

16. Shukshina T.I., Zamkin P.V. Development of research in pedagogical high school, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10). pp. 13–18.

Поступила 24.10.2013 г.

УДК 316.61:811.11(045)  
ББК 81.43

**Бабушкина Лариса Евгеньевна**

старший преподаватель

кафедра иностранных языков

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

lb\_77@list.ru

### ДИАГНОСТИКА ИСХОДНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СРЕДСТВАМИ ИКТ\*

**Аннотация:** В статье приведены результаты диагностики исходного уровня сформированности социокультурной компетенции у студентов педвуза при изучении иностранных языков средствами ИКТ. Исследованы показатели и уровни сформированности социокультурной компетенции у студентов педвуза при изучении иностранных языков средствами ИКТ, предложены методики их диагностики.

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, средства ИКТ, иностранные языки, уровни, показатели.

\* Работа проводилась за счет средств Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания вузу в части проведения НИР на 2013 год (шифр проекта 6.5712.2011).

Babushkina Larisa Yevgenyevna

Senior lecturer

Department of Foreign Languages

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

## DIAGNOSIS OF THE INITIAL LEVEL OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF THE STUDENTS OF A PEDAGOGICAL INSTITUTE IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES BY MEANS OF ICT RESOURCES

**Abstract:** The article contains the results of the diagnosis of the initial level of socio-cultural competence of the students of a pedagogical institute in the process of learning foreign languages by means of ICT resources. It studies the indicators and levels of formation of socio-cultural competence of the students of a pedagogical institute in the process of learning foreign languages by means of ICT resources. The author proposes the methods of their diagnostics.

**Key words:** socio-cultural competence, ICT resources, foreign languages, levels, indicators.

Современная тенденция в сфере высшего профессионального образования свидетельствует о том, что его содержание должно быть направлено на формирование благоприятной среды, которая создает возможность для творческой деятельности, свободного развития студента как основного субъекта педагогического процесса. Оно должно быть направлено на формирование и развитие социально-значимых качеств студентов педвуза, ведущим направлением которых является интеграция профессионального и общекультурного образования будущих специалистов. Решение этих задач зависит не только от содержания образования, но и от применяемых технологий обучения, формирующих среду жизнедеятельности коллектива педвуза [8].

Анализ научной литературы (И. Б. Буянова [2], Ю. В. Величко [3], М. В. Дубова [5] и др.) и образовательной практики показал, что актуальным социально-значимым качеством студента педвуза является формирование социокультурной компетенции у будущего педагога, предполагающей единство социокультурных знаний, готовности к проявлению компетенции в профессиональной деятельности, умений и навыков жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире, способности проявлять творческую активность и личный опыт в зависимости от ситуации общения.

Учеными (Н. В. Головкин [4], С. И. Митина [9], Н. И. Наумкин [10] и др.) доказано, что комплексное внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс представляет собой приоритетное направление формирования среды педвуза.

В этом плане актуальным стало проведение экспериментального исследования по формированию социокультурной компетенции у студентов педвуза при изучении иностранных языков средствами ИКТ, которое проходило на базе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный

педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (МордГПИ). Инновационные процессы, активно реализующиеся в институте за последние несколько лет, позволили качественно провести эксперимент и добиться поставленной цели – повышение уровня сформированности социокультурной компетенции у студентов педвуза. МордГПИ стал единственным вузом, получившим государственную поддержку на развитие инновационной инфраструктуры в рамках реализации программы «Мордовский базовый центр педагогического образования» (МБЦПО) (Постановление Правительства РФ № 219 от 9 апреля 2010 г.) [7, с. 9].

Для изучения и анализа динамики показателей сформированности социокультурной компетенции у студентов педвуза при изучении иностранных языков средствами ИКТ была проведена диагностика исходного уровня сформированности социокультурной компетенции у студентов педвуза при изучении иностранных языков средствами ИКТ.

Предположение о том, что недостаточно эффективно происходит формирование социокультурной компетенции у студентов педвуза при изучении иностранных языков средствами ИКТ, подтверждено результатами анкетирования. На констатирующем этапе для оценки исходного уровня сформированности социокультурной компетенции в анкетировании приняли участие 153 студента I и II курсов неязыковых факультетов очной и заочной форм обучения.

Исследование показало, что 11 % опрошенных студентов (филологического, биолого-химического факультетов, факультетов педагогического и художественного образования, истории и права, психологии и дефектологии, физической культуры) считают, что изучение «иностранного языка» направлено на «расширение общего кругозора», а не на формирование социокультурной компетенции; 27 % изучают данный предмет, так как «предмет стоит в расписании»;

46 % допускают, что полученные знания могут быть использованы для выполнения учебной деятельности; 16 % полагают, что использование полученных знаний и умений возможно в дальнейшей деятельности в качестве учителя.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что далеко не у всех студентов неязыковых факультетов сформирована в достаточной мере социокультурная компетенция при изучении дисциплины «Иностранный язык» средствами ИКТ. В основном иностранный язык изучают не целенаправленно для профессии «будущий учитель», который должен обладать социокультурной компетенцией, а для общего развития. Это доказывает необходимость реализации принципа профессиональной ориентации, заложенного в модели формирования социокультурной компетенции у студентов педвуза при изучении иностранных языков средствами ИКТ.

Исходя из понимания формирования социокультурной компетенции у студентов педвуза как динамично развивающегося процесса нами выделены показатели сформированности социокультурной компетенции у студентов педвуза при изучении иностранных языков средствами ИКТ, для которых использовались следующие методики их диагностики.

Положительная мотивация к проявлению социокультурной компетенции у студентов, изучающих иностранный язык средствами ИКТ определялась с помощью методики Т. И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе» [6]. Низкий уровень сформированности мотивации к применению компетенции при изучении иностранных языков средствами ИКТ оказался у 7,56 % студентов, средний – у 48,24 %, высокий – у 30,60 %, продвинутый – у 13,60 % студентов.

Социокультурные знания, умения и навыки накапливать и использовать социокультурные знания выявлялись с помощью авторских тестов и оценивались с помощью поэтапного и пооперационного методов анализа результатов педагогического эксперимента, разработанных А. В. Усовой [11]. Исходный уровень сформированности социокультурных знаний на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы показал полное отсутствие студентов, имеющих продвинутый уровень знаний, высокий уровень был обнаружен у 17,58 % студентов, средний – у 40,56 %, низкий – у 41,86 % опрошенных. Определяя наличие у студентов неязыковых факультетов умений и навыков накопления и использования социокультурных знаний, мы выявили, что студентов с продвинутым уровнем не было, высокий уровень имели 4,95 % респондентов, средний – 37,12 %, низкий – у 57,93 % опрошенных.

Творческая активность в процессе формирования социокультурной компетенции у студентов педвуза при изучении иностранных языков средствами ИКТ измерялась тестом, предложенным В. И. Андреевым [1]. Определение уровня сформированности творческой активности у исследуемых студентов до эксперимента показало отсутствие у них продвинутого уровня. Творческая активность у 71,15 % тестируемых находилась на среднем уровне, а высокий уровень был диагностирован у 28,85 % респондентов, тогда как студентов с низким уровнем творческой активности не имелось.

В итоге исходный уровень сформированности социокультурной компетенции у студентов педвуза на констатирующем этапе, включая все четыре показателя, составила по уровням: низкий – 27 %, средний – 49 %, высокий – 21 %, продвинутый – 3 %, что показано на рисунке 1.

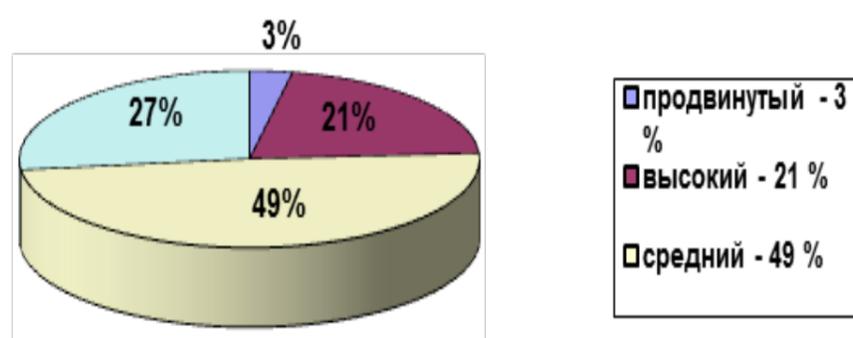


Рис. 1. Исходный уровень сформированности социокультурной компетенции студентов педвуза

Результаты анализа диагностики исходного уровня сформированности социокультурной компетенции у студентов неязыковых факультетов педвуза при изучении иностранных языков средствами ИКТ позволили отметить следующие отрицательные моменты, которые требуют определенной коррекции: существующая система обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов педвуза недостаточно ориентирована на формирование их социокультурной компетенции; формы и методы изучения иностранных языков с использованием ИКТ применяются не в достаточной степени; работа по формированию социокультурной компетенции у студентов педвуза при изучении иностранных языков средствами ИКТ ведется неэффективно; не учитывается специализация студентов при изучении иностранных языков средствами ИКТ с целью формирования социокультурной компетенции; техническое обеспечение не используется в полной мере.

Однако существующее в институте научно-методическое сопровождение программы МБЦПО связано с решением таких задач, как мониторинг образовательной среды, создание реальных условий для преемственности образовательных и профессиональных программ различных ступеней системы образования,

информационное сопровождение системы образования, разработка новых образовательных программ, переподготовка и повышение квалификации педагогических работников, поддержка талантливых и одаренных студентов [12, с. 15]. Это позволило выявить при проведении эксперимента следующие положительные моменты: на факультетах педвуза периодически обновляются нормативно-правовые документы, корректируется содержание образования с учетом их требований; используются определенные организационные формы, которые обогащают учебный процесс по изучению иностранных языков, в частности с использованием ИКТ (работа с электронными учебниками, словарями, энциклопедиями и др.); осуществляется систематическая работа в компьютерных классах при подготовке к лабораторным занятиям, по оформлению рефератов, НИРС и т. д.; активизируется обеспечение изучения иностранных языков различными обучающими и тренировочными программами.

Таким образом, анализ результатов диагностики исходного уровня сформированности социокультурной компетенции у студентов педвуза при изучении иностранных языков средствами ИКТ позволил сделать выводы: до проведения эксперимента у студентов неязыковых факультетов педагогического вуза была недостаточно сформирована социокультурная компетенция; повышение уровня сформированности социокультурной компетенции студентов педвуза при изучении иностранных языков средствами ИКТ может стать достигнутым результатом исследования на основе реализации совокупности педагогических условий, направленных на эффективное формирование социокультурной компетенции у студентов педвуза при изучении иностранных языков средствами ИКТ.

#### Список использованных источников

1. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1996. – 566 с.
2. Буянова, И. Б. Модель социокультурной адаптации студентов к обучению в педагогическом вузе и условия ее реализации / И. Б. Буянова // Гуманитарные науки и образование. – Саранск, 2011. – № 4. – С. 7–9.
3. Величко, Ю. В. Изучение аудиовизуальной культуры личности в музыкальном образовании с позиции социокультурного подхода / Ю. В. Величко // Гуманитарные науки и образование. – Саранск, 2012. – № 4 (12). – С. 11–14.
4. Головкин, Н. В. Опыт и перспективы использования информационно-коммуникационных технологий в системе школьного физического образования

Украины / Н. В. Головкин // Учебный эксперимент в образовании. – Саранск, 2013. – № 1. – С. 37–44.

5. Дубова, М. В. Компетентность и компетенция как педагогические категории: определение, структура, классификация / М. В. Дубова // Гуманитарные науки и образование. – Саранск, 2011. – № 2. – С. 17–22.

6. Ильина, Т. И. Мотивация обучения в вузе [Электронный ресурс] / Т. И. Ильина. – Режим доступа : [http://www.psychometrica.ru/index.php?hid=50&met\\_info=200](http://www.psychometrica.ru/index.php?hid=50&met_info=200).

7. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – Саранск, 2012. – № 2. – С. 9–12.

8. Мартынова, Е. А. Гуманитарная среда высшего учебного заведения / Е. А. Мартынова // Учебный эксперимент в образовании. – Саранск, 2012. – № 4. – С. 3–7.

9. Митина, С. И. Традиции и инновации в преподавании иностранных языков (опыт факультета иностранных языков МордГПИ) / С. И. Митина // Гуманитарные науки и образование. – Саранск, 2012. – № 2 (10). – С. 32–35.

10. Наумкин, Н. И. Выявление степени готовности студентов к формированию у них инновационных компетенций / Н. И. Наумкин, Н. Н. Шекшаева, Е. П. Грошева, В. Ф. Купряшкин, Е. Н. Панюшкина // Учебный эксперимент в образовании. – Саранск, 2012. – № 3. – С. 19–24.

11. Усова, А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А. В. Усова. – М. : Изд-во ун-та РАО, 2007. – 309 с.

12. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – Саранск, 2012. – № 2 (10). – С. 13–17.

#### References

1. Andreev V.I. Pedagogics of creative self-development. Innovative course. Kazan, Izd-vo KGU, 1996, 566 p. (in Russian)
2. Buyanova I.B. A model of the students' sociocultural adaptation to studying at a pedagogical institution of higher education and conditions for its implementation, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4, pp. 7–9. (in Russian)
3. Velichko Yu.V. The Study of audiovisual culture of a person in music education from a socio-cultural approach, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 11–14. (in Russian)
4. Golovko N.V. Experience and prospects of using communication technologies in school physical education in Ukraine, *Educational experiment*, 2013, No. 1, pp. 37–44. (in Russian)

5. Dubova M.V. Competency and competence as pedagogical categories, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2, pp. 17–22. (in Russian)

6. Ilyina T.I. Motivation of training in high school [Electronic resource] / T.I. Ilyina. – URL : [http://www.rsyshometrisa.ru/index.rhr?hid=50&met\\_info=200](http://www.rsyshometrisa.ru/index.rhr?hid=50&met_info=200).

7. Kadakin V.V. Innovative processes in higher education (basing on the experience of Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseyev). *The Humanities and Education*, 2012, No. 2, pp. 9–12. (in Russian)

8. Martynova E.A. Humanitarian environment of higher educational institution, *Educational experiment*, 2012, No. 4, pp. 3–7. (in Russian)

9. Mitina S.I. Traditions and innovations in teaching foreign languages (on the experience of the faculty of foreign languages of MordSPI), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10). pp. 32–35. (in Russian)

10. Naumkin N.I. Identification of the students readiness for formation of innovative competencies, *Educational experiment*, 2012, No. 3, pp. 19–24. (in Russian)

11. Usova A.V. The formation of scientific concepts during the process of education. Moscow, Izd-vo un-ta RAO, 2007, 309 p. (in Russian)

12. Shukshina T.I. Development of the research activity in a pedagogical institution, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 13–17. (in Russian)

Поступила 08.11.2013 г.

УДК 378.126

ББК: 74.58

**Бережнова Елена Викторовна**

доктор педагогических наук, профессор  
кафедра педагогики и психологии

ФГОБУ ВПО «Московский государственный институт международных отношений (университет)  
Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, Россия  
[labmetodolog@mail.ru](mailto:labmetodolog@mail.ru)

### **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: НОВЫЕ РЕАЛИИ**

**Аннотация:** В статье показано влияние изменений в педагогической действительности на деятельность преподавателя высшей школы. Специально обращено внимание на методологическое и методическое обеспечение профессиональной деятельности и содержательной подготовки молодого поколения преподавателей как условие, способствующее повышению качества образовательного процесса в университете с учетом новых обстоятельств.

**Ключевые слова:** деятельность преподавателя высшей школы, научная деятельность, методологическая культура учителя, методологическая культура педагога-ученого, педагогические технологии, взаимодействие преподавателей и студентов, реформы высшего образования.

**Berezhnova Elena Victorovna**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Department of Pedagogy and Psychology

Moscow State Institute of International Relations, Moscow, Russia

### **THE ACTIVITY OF A HIGH SCHOOL TEACHER: NEW REALITIES**

**Abstract:** The article considers the influence of changes in a pedagogical reality on a high school teacher. The author focuses on a methodological and methodical support of the professional activity and training of a new generation of teachers as a condition promoting the improvement of the quality of education at university with account for new circumstances.

**Key words:** activity of a high school teacher, scientific work, methodological culture of a teacher, methodological culture of a teacher-scientist, pedagogical technologies, interaction between a teacher and a student, higher education reforms.

Реформирование системы высшего образования, как правило, обсуждается с точки зрения экономики. Одной из причин такого одностороннего взгляда стало сокращение государственного финансирования. В условиях дефицита средств постоянно идут дискуссии экономистов о том, какое высшее образование может позволить себе страна. Острым является вопрос о слабой сформированности у выпускников вузов компетенций, востребованных работодателями. Причин, объясняющих такую ситуацию, много, но нам приходилось неоднократно наблюдать, как итоги дискуссий сводились к одной причине – плохие преподаватели вузов, они не владеют современными педагогическими технологиями. При этом не было уточнений, о преподавателях каких вузов идет речь, не обсуждался вопрос о том, какими педагогическими технологиями не владеют преподаватели вузов. И главный вопрос, который всегда оставался без ответа: что понимают под педагогическими технологиями участники дискуссий, не имеющие представления о педагогической науке.

В начале прошлого учебного года в газете «Ведомости» вышла статья «Университет будущего: Ставка на новое содержание», в которой были представлены основные тренды на ближайшее десятилетие. Первый из них «...массовое обновление людей, работающих в высшем образовании. Каждый университет, который будет претендовать на вхождение в международные рейтинги, встанет перед необходимостью нанимать на международном академическом рынке сотни профессоров, исследователей и администраторов» [6]. Второй тренд связан с изменением технологий обучения: «Новые технологии не могут быть навязаны извне, их принесут с собой новые профессионалы, которые придут в наши вузы» [6]. Через десять лет за вузы страны можно не волноваться, международный академический рынок, видимо, уже сейчас начал готовить кадры – это организаторы коммуникации, отраслевые и технологические эксперты, руководители проектной работы. Именно они, по мнению авторов статьи, дополняют традиционную роль профессора в новой системе. Вновь возникает вопрос: о каких технологиях идет речь? Если имеется в виду проектная работа, то она известна была отечественным педагогам сто лет назад. Хорошо бы иногда организаторам реформ заглядывать в историю педагогики или консультироваться со специалистами. Заявленный в названии статьи разговор о новом содержании не разворачивается в тексте. Не состоялся он и в выступлении А. Волкова на семинаре в НИУ ВШЭ. Судя по

презентации, выступающий не различал такие понятия, как «содержание образования», «методы обучения», но это и не главное для него. А у присутствующих возник вопрос: насколько правомерно представлять локальный опыт корпоративного обучения в виде модели для всей системы российского высшего образования? Вопрос, скорее всего, останется без ответа.

Опыт разных стран показал, что «... изменить университеты «сверху» практически невозможно» [14].

Анализ учеными сложившейся ситуации сопротивления самой образовательной системы свидетельствует о том, что одной из причин «...является игнорирование авторами образовательной политики, ориентированных главным образом на заимствование западных образцов, культурного фактора, способного провоцировать отторжение привнесенных извне организационных форм или же исказить их содержание» [8, с. 35].

Следует заметить, что культурных факторов может быть несколько и одним из них определенно выступает педагогическая наука, которая существует на протяжении многих веков. Объект изучения педагогической науки – образование – имеет свою специфику. Во-первых, это сложный объект и невозможно решать его проблемы простыми решениями, что довольно часто происходит. Во-вторых, этот объект включает в себя людей со своими ценностями и поэтому его преобразование должно оцениваться не с точки зрения экономики, а с точки зрения человека, его благополучия. Как к объекту управления к образованию не могут быть в полной мере применены общие правила менеджмента, выработанные в другой сфере – экономике. Игнорирование педагогической науки и ее специфики дорого обходится педагогической практике.

Сущность процесса образования составляет взаимодействие преподавателей и студентов, обусловленное содержанием образования. Это главное, что происходит в разных организационных формах в стенах университета, и от этого взаимодействия будет зависеть дальнейшая судьба высшей школы. Появление новых черт у любого из этих элементов может качественно изменить всю систему, но эти изменения пока только фиксируются, но не исследованы. Например, стало общим местом следующее утверждение: «В эпоху информатизации и интернационализации образования на фоне глобальной конкуренции на первое место выходит не столько вопрос «Чему учить?», сколько «Как учить?», чтобы повысить эффективность обучения и подготовить выпускников

высших учебных заведений к профессиональной деятельности, минуя или максимально сократив стадию ученичества» [5, с. 9]. Важное дидактическое положение о взаимосвязи содержательной и процессуальной сторон нарушено. Главное быстро, а чем же будет обусловлено взаимодействие преподавателя и студента? Проблема содержания образования в настоящее время самая сложная. Так, новый «Федеральный закон об образовании в Российской Федерации» содержит ряд требований к структуре содержания образования, но не определяет само содержание образования. Его отбор и конструирование предоставлен преподавателю высшей школы. В связи с этим Н. Л. Коршунова подчеркивает: «Возникают ситуации личной ответственности за предстоящие успехи и поражения в деле создания образовательных стандартов или конструирования вузовского курса педагогики...» [9, с.17]. Следует добавить о личной ответственности преподавателя за разработку любого курса, не только педагогики. Однако такой процесс вызывает трудности у педагогов высшей школы, поскольку существующая модель университетского образования не в полной мере создает условия для реализации их свободы в конструировании содержания образования.

Преподаватель ощущает давление проблемы, на которую в свое время Хосе Ортега-и-Гассет обращал внимание, и с которой столкнулось человечество: «...нужно изобрести технологию адекватного обращения с той горой знаний, которая у него сегодня есть. Если человек не придумает, как совладать с этим неудержимым разрастанием знаний, он будет раздавлен» [12, с. 111]. Прошло несколько десятилетий, но эта проблема остается актуальной. Она заставляет думать педагогов (и ученых и практиков) о том, как из лавины отобрать необходимые знания для дальнейшей жизни обучающихся. Кроме того, возникла необходимость научиться использовать новое средство – Интернет – для отбора содержания образования и взаимодействия со студентами. Успех такого взаимодействия будет зависеть и от учета преподавателем новых черт, характерных для современных студентов, комфортно чувствующих себя в виртуальном мире. Среди таких черт выделяют: прагматизм, символизм, клиповость сознания, «...мышление молодых людей ориентировано не на отражение, а на моделирование действительности путем экспериментов с искусственной реальностью» [15, с. 91]. Многие справедливо отмечают, что сегодняшние студенты отличаются от студентов предыдущих поколений, они другие. Но какие? Полно-

го представления у педагогов нет, поскольку не все испытывают потребность использовать данные других наук. Отмечается, что в «...социологической и философской литературе немало публикаций, связанных с характеристикой современного общества как общества рисков. Риск рассматривается как социально-историческая реальность. Взаимное усиление рисков (техногенных, социогенных, природных) ... требует адекватного развития комплексных подходов, интеграции наук ради достижения целей, требующих теоретического и прикладного анализа; дифференциации наук и исследовательских направлений» [13, с. 21].

Достойно выйти из ситуации неопределенности преподавателю может способствовать сформированная у него методологическая культура. Традиционно методологическая культура связывалась с научной деятельностью и касалась работы педагога-ученого. В. В. Краевский включал в ее содержание «...методологическую рефлексию, способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования» [10, с. 8]. В настоящее время обосновано, что методологическая культура нужна и педагогу-практику. Это прежде всего культура мышления, специфическая для сферы образования. Она предполагает знание учителем методологических норм и умение применять эти нормы в процессе решения проблемных педагогических задач. Ее основными компонентами являются: умение проектировать и конструировать учебно-воспитательный процесс; умение осознавать, формулировать и творчески решать задачи; умение осуществлять методическую рефлексию (См. подробнее [3]). Изучение сходства и различий в методологической культуре учителя-практика и педагога-ученого позволило выявить особенность деятельности преподавателя высшей школы: она включает в себя две части – практическую и исследовательскую, которые между собой взаимосвязаны (См.: схему 1).

При этом всегда была и существует в настоящее время часть преподавателей, одни из которых большей мере посвящают себя преподаванию, а другие – научной работе, что позволяет им занимать соответствующие должности. Экспертам предлагалось учитывать эти обстоятельства: «...для ассистентов, старших преподавателей и доцентов экспертиза и оценка качества их деятельности в вузе начинается с оценки преподавания и качества методической деятельности, затем научной работы и других видов, дополняющих главные сферы

их деятельности в вузе. Для профессоров экспертиза и оценка качества деятельности начинается с оценки качества научной работы, затем оценивается качество преподавания и только после этого можно обратиться к оценке других видов работ в вузе и за его пределами» [4, с. 27].

Однако исторически сложившаяся отечественная практика разделения высшего образования и научных исследований мало способствовала развитию научной работы в вузах. Если исследования велись, то касались в основном проблем профессиональной подготовки специалистов для ведомства, к которому относился вуз. У преподавателей была большая нагрузка по выполнению практической деятельности, которая и теперь остается основным фактором, влияющим на размер базовой заработной платы. Нагрузка в часах «... для ассистента составляет 750 часов, для профессоров – 600. Таким образом, преподаватель полностью загружен учебной работой три, а иногда даже четыре дня в неделю, что оставляет ему минимальные возможности для занятия исследованиями» [2, с. 97].

Реформирование системы высших учебных заведений, увеличение финансирования на исследовательскую работу, попытки реформирования научных институтов в составе РАН и в ведомственных академиях привели к ослаблению работы НИИ, но не изменили положения с исследовательской деятельностью в высших учебных заведениях. Об этом свидетельствуют результаты исследования, проведенного учеными НИУ ВШЭ.

В университетах Центрального федерального округа структура доходов в 2011 году распределилась следующим образом: от образовательной деятельности – 65,9 %, от научной деятельности – 15,8 %, от прочей деятельности – 18,3 %. В профильных вузах с научной работой ситуация оказалась еще сложнее. Например, структура доходов в 2011 году в педагогических вузах Центрального федерального округа представлена таким образом: от образовательной деятельности – 91,1 %, от научной деятельности – 6,7 %, от прочей деятельности – 2,2 % [1]). Мы видим, что в вузах преобладает деятельность преподавания.

Качество преподавания во многом определяет качество образовательного процесса в университете и удовлетворенность им студентов. Проведенное учеными МГУ им. М. В. Ломоносова исследование показало, что представление о преподавателях у студентов формируется в соответствии с двумя условными ориентирами: педагогическое мастерство и педагогическая

прогрессивность. К числу элементов, составивших педагогическое мастерство, были отнесены: «...ясность и последовательность изложения учебного материала; организованность и дисциплинированность преподавателя; контроль соблюдения дисциплины в аудитории; умение заинтересовать студентов учебным курсом; умение наладить контакт с аудиторией; объективная оценка знаний студентов; следование теме учебных занятий; доступность для внеаудиторного общения» [7, с. 128].

Основу педагогической прогрессивности составили следующие элементы: «...использование компьютерных технологий при подаче учебного материала; предоставление студентам учебно-методических наработок; использование рейтинговой системы при оценке знаний студентов; связь учебного материала с современным состоянием науки» [7, с. 128].

Элемент «связь учебного материала с современным состоянием науки» в ранжировании критериев по силе их связи с характеристикой «хороший педагог» занял 8 ранг из 12 возможных [7, с. 127]. Такое положение в целом соотносится с общей ситуацией, но вряд ли его можно признать удовлетворительным.

Необходимо научное обеспечение профессиональной деятельности преподавателей вузов, которое включает в себя методологическое и методическое обеспечение. В.В. Краевский различал три источника методического обеспечения учебной деятельности преподавателя: «...1) педагогическая наука в ее концептуальной форме, представленная в виде теоретических концепций, как знание в процессе его формирования; 2) педагогическая наука в ее нормативной форме, как система основных общепринятых положений, представленных как следствия педагогической теории и служащих прямыми или опосредованными регулятивами практической педагогической деятельности; 3) результаты собственной научной деятельности преподавателя, включающей также и очень важный методологический аспект в форме индивидуальной рефлексии по поводу этой деятельности» [11, с. 35].

Научное обеспечение профессиональной деятельности преподавателей высшей школы составляет основу – базовый компонент содержания повышения их квалификации. Реализация научного обеспечения профессиональной деятельности преподавателей может способствовать учету новых обстоятельств в образовательном процессе университета и качественной подготовке молодого поколения преподавателей, обладающих методологической культурой.

## СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЕ В МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ УЧИТЕЛЯ–ПРАКТИКА И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ–ИССЛЕДОВАТЕЛЯ



### Список использованных источников

1. Абанкина, И. В. Университеты в региональной экономике: новая конфигурация ресурсов [Электронный ресурс] / И. В. Абанкина, Т. В. Абанкина, Е. А. Николаенко [и др.] // Институт образования НИУ ВШЭ. Режим доступа : <http://ioe.hse.ru/seminar1314>. Дата обращения : 08.11.2013.

2. Андрущак, Г. Меняющаяся реальность: российское высшее образование и академическая профессия / Г. Андрущак, Я. Кузьминов, М. Юдкевич // Будущее высшего образования и академической профессии: страны БРИК и США. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. – С. 79–122.

3. Бережнова, Е. В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Елена Викторовна Бережнова. – Волгоград, 2003. – 321 с.

4. Бордовская, Н. В. Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза : методические рекомендации / Н. В. Бордовская, Е. В. Титова. – СПб – Архангельск, 2003. – 72 с.

5. Воевода, Е. В. Профессиональная языковая подготовка студентов-международников: вопросы дидактики / Е. В. Воевода // Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – № 1. – С. 9–13.

6. Волков, А. Университет будущего: ставка на новое содержание / А. Волков, Д. Ливанов // Ведомости. – 2012. – № 165 (3179). – 03 сен. 2012.

7. Зеленев, И. А. О критериях качества преподавания и построении рейтинга преподавателя / В. А. Прихода, И. А. Зеленев // Образование от М. В. Ломоносова до наших дней ; под ред. В. А. Садовниченко. – М. : Мегapolis, 2012. – С. 120–131.

8. Конов, В. Развитие системы высшего образования в России и за рубежом: теоретические ориентиры / В. Конов // Право и управление. XXI век. – № 1 (26). – С. 28–36.

9. Коршунова, Н. Л. Понятие методологии педагогики в прошлом и настоящем / Н. Л. Коршунова // Педагогика. – 2013. – № 6. – С. 12–21.

10. Краевский, В. В. Качество педагогики и методологическая культура педагога / В. В. Краевский // Магистр. – 1991. – № 1. – С. 4–15.

11. Краевский, В. В. Повышение квалификации педагога – что это значит сегодня / В. В. Краевский. – Бийск : НИЦ БиГПИ, 1996. – 58 с.

12. Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета / пер. с исп. М. Н. Голубевой, А. М. Корбута ; Изд. дом Гос. ун-та ВШЭ, 2010. – 144 с.

13. Перминова, Л. М. Образование в эпоху кризиса: XXI век : монография / Л. М. Перминова, Н. И. Яковлева [и др.]. – М. : МИОО, 2012. 150 с.

14. Уроки для российских университетов. Предисловие редактора русского издания // Дорога к академическому совершенству. Становление исследовательских университетов мирового класса / под ред. Дж. Альтбаха, Д. Салми. – М. : ВЕСЬ МИР, 2012. – 382 с.

15. Факторович, А. А. Преподаватели и студенты вузов: новые роли и модели взаимодействия / А. А. Факторович // Педагогика. – 2013. – № 7. – С. 89–97.

## References

1. Abankina I.V. Universities in the regional economics: new configuration of resources. [Electronic resource], URL: <http://ioe.hse.ru/seminar1314>.

2. Andrushchak G. Changing reality: Russian higher education and academic profession. The future of higher education and academic profession: BRICH countries and the USA. Moscow, Izd. dom Vysshey shkoly ekonomiki, 2013, pp. 79–122. (in Russian)

3. Berezhnova E.V. PhD dissertation. Methodological conditions of transfer from science to practice in the structure of applied pedagogical research. Volgograd, 2003, 321 p. (in Russian)

4. Bordovskaya N.V. Methodology of assessment of the quality of work of a teacher of higher educational institution. St. Petersburg – Arkhangelsk, 2003, 72 p. (in Russian)

5. Voyevoda E.V. Professional language training of foreign students: didactics questions, *Proceedings of MGIMO*, 2013, No. 1, pp. 9–13. (in Russian)

6. Volkov A. The university of the future: a bet on new contents, *Vedomosti*, 2012, No. 165 (3179), 3 Sep. 2012. (in Russian)

7. Zelenev I.A. On the criteria of the quality of teaching and the rating system development. Education from M.V. Lomonosov till the present times, *Law and government. XXI century*, 2012, pp. 120–131. (in Russian)

8. Konov V. The development of the system of higher education in Russia and abroad: theoretical directions. *Law and government. XXI century*, No. 1 (26), pp. 28–36.

9. Korshunova N.L. The concept of methodology of pedagogy in the past and the present. *Pedagogy*. 2013, No. 6. pp. 12 – 21. (in Russian)

10. Krayevskiy V.V. The quality of pedagogy and methodological culture of a teacher, *Master*, 1991, No. 1, pp. 4–15. (in Russian)

11. Krayevskiy V.V. Teacher's professional development – what it means today. Biysk, NITS BiGPI, 1996, 58 p. (in Russian)

12. Ortega-i-Gasset Kh. The mission of university. Izd. dom Gos. un-ta VSHE, 2010, 144 p. (in Russian)

13. Perminova L.M. Education in the era of crisis: XXI century. Moscow, MIOO, 2012, 150 p. (in Russian)

14. Lessons for Russian universities. Editor's foreword of the Russian print. The way to academic perfection. The formation and development of research universities of a world-class. Moscow, VES MIR, 2012, 382 p. (in Russian)

15. Faktotovich A. A. Teachers and students of higher educational institutions: new roles and models of interaction. *Pedagogy*, 2013, No. 7, pp. 89–97. (in Russian)

Поступила 10.11.2013 г.

УДК 159.923  
ББК 88.37

**Бибикова Надежда Вячеславовна**

кандидат педагогических наук, доцент  
кафедра социальной работы

ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический  
университет им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия  
nv95@rambler.ru

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

**Аннотация:** Статья посвящена изучению феномена креативности. Автором предложена и обоснована теоретическая модель-триада развития креативности; определены особенности моделирования процесса развития способности к творчеству.

**Ключевые слова:** личность, модель, креативность, одаренность, развитие, способности, мотивация, творческое мышление, психологические зоны.

**Bibikova Nadezhda Vyacheslavovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent  
Department of Social Work

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

## MODELING THE PROCESS OF THE INDIVIDUAL'S CREATIVITY DEVELOPMENT

**Abstract:** The article is dedicated to the study of the creativity phenomenon. The author suggests and substantiates a theoretical triada model of creativity development. The features of modeling the process aimed at the development of creativity are defined in this paper.

**Key words:** personality, model, creativity, endowments, development, talent, motivation, creative thinking, psychological zones.

Задачи акмеологического содействия, оптимизации развития личности, профессионализма, использования наличного и выработки новых потенциалов человека связаны с развитием креативности личности.

В теоретическом осмыслении проблемы логично выделить две плоскости: исследование самого феномена креативности, а также процесса развития креативности личности. Представим две теоретические модели, поскольку без моделирования структуры креативности искомая модель развития общей универсальной способности будет лишена своего базиса.

Обоснуем первую базовую составляющую искомой модели. В процессе теоретического моделирования феномена креативности, его структуры мы опирались на известную концепцию Дж. Рензулли, которая активно используется для разработки образовательных моделей и прикладных проблем в контексте творчества и одаренности. Одаренность, по Дж. Рензулли, – стечение трех характеристик: интеллектуальных способностей (выше среднего уровня), креативности и настойчивости (мотивации, ориентированной на задачу) [2].

Мотивация, согласно многим зарубежным и отечественным исследованиям, ведущий компонент в триаде. Согласно Э. Ландау, внутренняя мотивация является побудительной силой креативности, способствующей актуализации личностных способностей. Внешняя же мотивация хотя и ведет к определенным успехам, но быстро иссякает, если отсутствует внутренняя мотивация. Более того, при отсутствии творческой мотивации сам факт наличия творческих способностей не позволяет обеспечить высокий результат [2; 3].

В модели одаренности Д. Б. Богоявленской и В. Д. Шадрикова из двух выделенных также акцентирован мотивационный фактор (другой фактор модели – инструментальный). Составляющие мотивационного фактора: 1) повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной деятельности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам, растениям и т. д.); 2) ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайная увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело; 3) повышенная познавательная потребность и др. [1]

Способности в ряде исследований рассматриваются в контексте основных интеллектуальных способностей, «интеллекта» (в его традиционном понимании). Однако модели, где в качестве одной из составляющих представлен «интеллект», пригодны, по утверждению А. И. Савенкова, лишь для описания одаренности только в познавательной сфере (интеллектуальная одаренность, академическая одаренность), иными словами – специальной одаренности [4].

Еще один компонент триады Дж. Рензулли – креативность (или творчество, по мнению ряда исследователей) – отличается разнообразием параметров. Е. П. Торренс выделяет четыре (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность); В. Лоуэнфельд – восемь (умение видеть проблему, беглость, гибкость, оригинальность, способность к синтезу и анализу), А. Н. Лук – более десяти.

Нам представляется, что концепция Дж. Рензулли достаточно определенно указывает направления педагогической работы по развитию творческого потенциала, следовательно, может рассматриваться в качестве некоей универсальной схемы. Этот факт позволяет использовать ее для создания модели креативности как самостоятельного научного феномена. Полагаем, что применительно к нашему исследованию модели креативности также логична триада: творческая направленность личности (мотивация творчества как доминанта, потребность в творчестве) творческое (продуктивное) мышление; специальные способности.

Такой подход позволил сформулировать рабочее определение креативности. Креативность рассматривается нами как творческая направленность личности, обладающей творческим мышлением и совокупностью общих и специальных способностей, которые определяют творческую деятельность и проявляются в ней.

Полагаем, что сила мотивации к творчеству, мера выраженности способностей, обеспечивающих успешность в творческой деятельности по инициативе самого субъекта деятельности, адекватность творческого вербального и невербального продукта – основные критерии уровня развития креативности.

Остановимся подробнее на содержании выделенных компонентов в структуре креативности и ее модели. Особо подчеркнем направленность как одну из основных характеристик творческой личности, выраженную в иерархической структуре мотивационно-потребностной сферы, в которой доминируют мотивы (влечения, желания, склонности, интересы, потребно-

сти), непосредственно связанные с содержанием творческой деятельности (творческая доминанта). Словом, мотивационными особенностями творческой личности является ярко выраженное стремление к самому процессу творчества, к самовыражению, устойчивая увлеченность содержанием творческой деятельности. Важно отметить и такой показатель, как сила творческой мотивации.

Нам представляется, что внутренняя мотивация является основным условием, необходимым для проявления и развития креативности, так называемым «триггером» творческого процесса.

Творческое (продуктивное) мышление в структуре креативности включает совокупность задатков, природных предпосылок способностей, своеобразие интеллекта. Эта составляющая модели-триады обеспечивает успешность деятельности личности. Э. Ландау вместо творческого мышления использует термин-словосочетание «креативное мышление», активность, полюсами которой являются логика и фантазия [3].

Совокупность специальных способностей личности в их «благоприятном сочетании» позволяет ориентироваться в творческом задании и успешно осуществлять творческую деятельность, проявляя при этом самостоятельность и активность, воображение, фантазию и т. п.

Подчеркнем, что своеобразие сочетания способностей, определяющих креативность как общую способность к творчеству, является индивидуальной характеристикой и обеспечивает творческую идентичность личности и ребенка, и взрослого. Очевидно, что это особое («благоприятное», своеобразное) сочетание, составляющее личностный потенциал, имеет множество проявлений в реальной жизни человека. Благоприятное сочетание общих и специальных способностей образует некую универсальную способность – общую (первичную) креативность.

Следовательно, креативность (способность к творчеству) как общая универсальная способность в структуре способностей проявляется в трех контекстах, а именно в: 1) процессе, 2) результате (продукте творческого процесса), 3) характеристиках (свойствах) личности (как принадлежности креативного типа личности). Синтез выделенных составляющих образует триаду, которая в новом единстве представляет целостный феномен креативности. Это дает основание в широком контексте рассматривать креативность как восхождение от стимульно-продуктивного подражания к творческому самораскрытию личности [2].

Итак, теоретическая модель креативности, ее структуры необходимы нам для следующего этапа научной работы – моделирования процесса развития этой общей способности к творчеству.

В основу второй из обозначенных в данной статье теоретических моделей, а именно «модели развития креативности», положены некоторые концептуальные идеи «модели обогащения» Дж. Рензулли [2]. Для исследования креативности мы выбрали новый контекст: продвижения личности из актуального состояния креативности в зону ближайшего творческого развития.

Очевидно, что процесс развития креативности состоит из ряда этапов, сопровождается овладением социально значимой деятельностью прежде всего путем подражания. Условием перехода от подражания к самостоятельному творчеству является личностная идентификация с образцом креативного мышления и поведения, «креативная активность» как характеристика креативного типа личности актуальной и потенциальной креативности подчеркивает значимость проблемы прогнозирования развития общей способности к творчеству [2]. Поэтому необходимо теоретически обосновать и в ходе индивидуальной диагностики реально выделить психологические зоны: актуального состояния (как развита креативность в настоящее время, как предыдущий опыт отразился на состоянии развития общей способности к творчеству); ближайшего развития креативности (как может измениться уровень креативности личности благодаря педагогической работе, посредством специально созданной микросреды); ближайшего саморазвития (каков потенциал личностного роста и творческого саморазвития).

Иными словами, признание человека субъектом (своего развития, деятельности, педагогического процесса) связано с такими феноменами, как мотивация, творческая направленность, ответственность личности за собственные изменения в направлении развития креативности.

Судя по результатам исследований таких специалистов, как А. Я. Иванова, Н. Л. Белопольская, Г. А. Варданян, М. Р. Гинзбург, А. З. Зак, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин и др., зона ближайшего развития динамична, имеет определенное структурное строение и, следовательно, ее изучение предполагает установление границ этого феномена [1; 2; 3].

В общем виде сказанное отражает теоретическую модель развития креативности личности. В итоге объединение двух представленных в этой статье моделей позволило нам получить целостное представление об исследуемом феномене, исходя из чего: креативность (триада: творческая направленность; специальные способности; продуктивное мышление) личности в каждый конкретный временной отрезок соответствует определенному уровню, т. е. находится в зоне актуального развития.

#### Список использованных источников

1. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие для вузов / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
2. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2000. – 368 с.
3. Лебедева, Л. Д. Креативность младших школьников: контекст «развитие» / Л. Д. Лебедева, Н. В. Бибикина. – Ульяновск : УлГПУ, 2004. – 194 с.
4. Савенков, А. И. Психология детской одаренности : учеб. пособие / А. И. Савенков. – М. : Генезис, 2010. – 160 с.

#### References

1. Bogoyavlenskaya D.B. Psychology of the creativity talent. Moscow, Akademiya, 2002, 320 p. (in Russian)
2. Druzhinin V. N. Psychology of general abilities. St. Petersburg, Piter, 2000, 368 p. (in Russian)
3. Lebedeva L.D., Bibikova N.V. Creativity of primary school children: context “development”. Ulyanovsk, UIGPU, 2004, 194 p. (in Russian)
4. Savenkov A.I. Psychology of children's endowments. Moscow, Genезis, 2010, 160 p. (in Russian)

Поступила 06.05.2013 г.

УДК 378: 37.016: 51(091)(045)  
ББК 74.58

**Журавлева Ольга Николаевна**

кандидат педагогических наук, доцент  
кафедра математики и методики обучения математике  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
olga\_zhuravleva@inbox.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

**Аннотация:** В статье обосновывается актуальность специального формирования историко-математической компетентности у студентов педагогических вузов в условиях бакалавриата. Изложены основные положения разработанной автором методической концепции, основанной на деятельном подходе, модульной организации процесса обучения, использовании метода проектов.

**Ключевые слова:** историко-математическая компетентность, подготовка студентов педвузов, исторический подход в обучении математике.

**Zhuravlyova Olga Nikolayevna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent  
Department of Mathematics and Methodology of Teaching Mathematics  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

## FORMATION OF A HISTORICAL-MATHEMATICAL COMPETENCE IN A PEDAGOGICAL ESTABLISHMENT OF HIGHER EDUCATION

**Abstract:** The article substantiates the relevance of special formation of a historical-mathematical competence of students of pedagogical colleges at Bachelor's degree. It considers the basic ideas of the methodical conception developed by the author and based on an active approach, the modular organization of educational process, the use of a method of projects.

**Key words:** historical-mathematical competence, training students of pedagogical colleges, historical approach in teaching mathematics.

В конце XX века – начале XXI века в системе математического образования широкое распространение получила концепция гуманитаризации образования. Многочисленные исследования [4; 6] и др. позволили выявить большое число достоинств процесса обучения, которые возникают в процессе ее реализации. В названных работах обосновано, что процесс гуманитаризации невозможен без использования в практике обучения гуманитарной составляющей науки, имеющейся имплицитно во всякой науке, а ее значительная часть содержится в историко-математическом материале. Последний включает в себе, в силу своей специфики, богатый методический потенциал, использование которого дает возможность учителю эффективно решать проблемы обучения, воспитания и развития учащихся. Все сказанное позволяет констатировать, что в современных условиях проблема формирования у студентов педвузов специальной историко-математической компетентности

(по терминологии Ю. А. Дробышева [2]) является актуальной.

Об этом же свидетельствует появившееся в последние два десятилетия значительное число диссертационных исследований, в частности, Н. А. Буровой, М. Ф. Гильмуллина, Ю. А. Дробышева, Ю. В. Романова, И. С. Сафуанова и др., посвященных осуществлению различных направлений подготовки будущего учителя к использованию элементов историзма в профессиональной деятельности, в частности при изучении курса «История математики». Но в рамках изучения только вышеназванного курса, основной целью которого является освещение основных этапов развития математики как науки, формирование необходимой учителю историко-математической компетенции не представляется возможным. Фундаментальная целостная система многоуровневой подготовки учителя математики, которая непосредственно направлена на решение этой проблемы, представлена в работах Ю. А. Дробышева. На наш взгляд, эта концепция, подробно изложенная в его докторской диссертации [2], является стратегической, определяющей основные направления решения.

\* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.)

Историко-математическая компетентность Ю. А. Дробышевым характеризуется как владение учителем совокупностью историко-математических компетенций. К ним относятся следующие компетенции: 1) по поиску, отбору, конструированию и представлению историко-математического содержания, адекватного поставленным образовательным, воспитательным и развивающим целям обучения, профилю обучения; 2) по проектированию и осуществлению процесса обучения математике на основе принципа историзма и историко-генетического метода; 3) по оцениванию собственной деятельности, связанной с отбором, конструированием, представлением историко-математического содержания, проектированием и осуществлением обучения учащихся математике на основе принципа историзма.

Цели историко-математической подготовки дифференцируются по четырем группам [2]: 1) цели, регламентирующие формирование у студентов знаний и представлений об осуществлении обучения математике на основе принципа историзма; 2) цели, определяющие приобретение опыта осуществления способов действий по некоторому образцу; 3) цели, направленные на приобретение опыта творческой деятельности; 4) цели, связанные с приобретением опыта проведения рефлексии деятельности по конструированию учебных материалов историко-математического содержания, проектированию и осуществлению обучения учащихся математике на основе принципа историзма, а также с формированием мотивации по ее выполнению. Принимая их в целом за основу, следует указать, что цели, связанные с необходимостью формирования мотивации историко-математической подготовки, целесообразно выделить в отдельную группу. На особую значимость мотивационного компонента указывает в исследовании М. В. Дубова: «Основание формирования образовательной компетентности заложено в учебной деятельности, первым компонентом которой является мотивационный компонент ... Мотивационный компонент в структуре компетентности личности является одним из самых главных, причем он важен как на этапе формирования компетентности, так и на этапе ее проявления» [3, с. 20]. Историко-математический материал в реальном процессе обучения используется эпизодически, бессистемно, без научного обоснования, в связи с чем и у студентов оказывается не сформированной потребность самим применять его на практике. Проблему мотивации возможно решить посредством специального обсуждения в лекционном курсе таких вопросов, как «Причины, ограничивающие применение исторического подхода в обучении математике» и «Предпосыл-

ки реализации исторического подхода в обучении математике».

Концепция формирования историко-математической компетентности базируется на принципах, выявленных и подробно охарактеризованных Ю. А. Дробышевым: интегративности; многоуровневости; приоритета творческой самостоятельной деятельности студентов; региональности; ведущей роли информационно-коммуникационных технологий и системности. К числу указанных принципов в условиях подготовки бакалавров целесообразно добавить принцип реализации деятельностного подхода. Обоснование этому положению можно найти в работах [3; 6] и др. Выясняя роль компетентностного подхода, его место в методологии педагогического образования в условиях бакалавриата, Г. И. Саранцев по-новому раскрывает содержание понятия «компетенция», под которой понимается деятельность и ее результат. «Объем этого понятия составляют знания, умения, действия, способы деятельности и эвристики. Однако эти составляющие не просто объединены. Компетенция – это их интеграция, которая осуществляется деятельностью, адекватной этим составляющим» [6, с. 66]. Именно формированию действий, лежащих в основе историко-математических компетенций, и следует уделять особое внимание в процессе подготовки бакалавров.

Еще одна значимая характеристика данного процесса, выделенная Ю. А. Дробышевым, – многоуровневость подготовки. Такой процесс должен осуществляться в течение всего времени обучения в вузе. На начальном этапе обучения такое формирование следует реализовать эпизодически при изучении дисциплин предметной области «Математика». На старших курсах систематическая подготовка может производиться и при изучении теории и методики обучения предмету, но, как уже было высказано ранее, более эффективно ее осуществлять в процессе изучения специальных курсов по выбору. Нами разработан вариант такого курса «Исторический подход в обучении математике», охарактеризуем его.

В процессе отбора содержания мы опирались на исследование Г. И. Саранцева, в котором выделены профессиональные методические компетенции. Их сущность охарактеризована автором так: «Методические компетенции обусловлены методической наукой, адекватной ей деятельностью, и методическим мышлением» [5, с. 63]. Названные компетенции в зависимости от компонентов методической деятельности подразделяются на следующие группы: компетенции методологии методики обучения предмету, компетенции теории обучения предмету, компетенции приложений. Рассматривая историко-математические компетенции как методические,

в структуре подготовки следует представить эти три названные группы, которые и должны определять содержание курса. Важно еще подчеркнуть, что при разработке содержания, адекватного теории обучения предмету, невозможно не учитывать такие узловые темы теории обучения математике, как формирование математических понятий, методика изучения теорем, методика обучения решению математических задач и др. Эти значимые аспекты не были учтены Ю. А. Дробышевым при разработке содержания родственного курса.

Характерной чертой инновационного образовательного процесса в ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» является внедрение в институте кредитно-модульной системы обучения студентов [1; 7] и др. «Она нацелена на стимулирование систематической работы обучающихся, активизацию и мотивацию их самостоятельной работы по усвоению учебного материала и позволяет оперативно получать информацию о ходе обучения ...» [7, с. 19]. Для модернизации подготовки студентов курс «Исторический подход в обучении математике» разделен на два учебных модуля, лекционное содержание которых представлено в таблице 1.

Таблица 1

**Содержание лекционного курса «Исторический подход в обучении математике»**

№ модуля дисциплины	Тема занятия	Количество лекционных часов
1. Теоретические основы реализации исторического подхода в обучении математике	Исторический подход как философское и методологическое понятие	2
	Становление исторического подхода в обучении математике: исторический аспект и предпосылки реализации в обучении математике	2
	Модель реализации исторического подхода в обучении математике	4
2. Методические аспекты реализации исторического подхода в обучении математике	Реализация исторического подхода на уроках математики в средних общеобразовательных учреждениях	4
	Реализация исторического подхода в организации различных форм внеклассной работы	2
	ИКТ как средство представления историко-математического материала в обучении математике учащихся средних общеобразовательных учреждений	2

Структурно лекционные занятия состоят из двух частей. Первая направлена на формирование методологической и теоретической базы

знаний по данной проблеме. Особый акцент в ней необходимо поставить на разъяснении философской трактовки и методологической значимости исторического подхода и его сущности, этапах его становления, причинах, ограничивающих применение исторического подхода в обучении математике, и предпосылках, определяющих его необходимость в современном математическом образовании. Ядро данной части – описание модели реализации исторического подхода в обучении математике», в которой следует раскрыть целевой, содержательный и технологический аспекты.

Вторая часть лекций, проводимая, как правило, в форме проблемного изложения или эвристической беседы, практико-ориентирована и направлена на формирование знаний о реализации исторического подхода как на уроках, так и во внеклассной работе по математике. В заключение курса целесообразно изложить вопрос о возможностях современных информационно-компьютерных, в большей степени мультимедийных, технологий как средства представления историко-математического материала в обучении математике учащихся средних общеобразовательных учреждений.

С целью формирования деятельностной составляющей компетенций и соответствующего опыта в учебном плане курса по выбору предусмотрены практические занятия, тематика которых в соответствии с модульной организацией обучения содержится в таблице 2.

Таблица 2

**Содержание практических занятий курса «Исторический подход в обучении математике»**

№ модуля дисциплины	Тема занятия	Количество часов
1. Теоретические основы реализации исторического подхода в обучении математике	Основные периоды развития математики. Начальная стадия развития понятий о числе и фигуре	2
	История развития математики в древних и средневековых цивилизациях Египта и Вавилона, Индии и Китая	2
	История развития математики в Древней Греции	2
	История развития математики в Средние века и эпоху Возрождения	2
	История создания и развития математики в России	2
	История создания и развития арифметики	2
	История создания и развития алгебры	2
	История создания и развития геометрии	2
	История создания и развития отдельных математических понятий	2

Окончание табл.

2. Методические аспекты реализации исторического подхода в обучении математике	Отбор историко-математического материала для уроков математики в средних общеобразовательных учреждениях	2
	Конструирование историко-математического материала на этапах формирования математических понятий	2
	Конструирование историко-математического материала в процессе изучения математических теорем	2
	Задачи историко-математического содержания как средство обучения решению математических задач	2
	Отбор историко-математического материала для внеклассной работы по математике в средних общеобразовательных учреждениях	2
	Реализация исторического подхода в организации различных форм внеклассной работы	2
	Реализация исторического подхода в организации проектной и исследовательской деятельности учащихся средних общеобразовательных учреждений	2
	Историко-биографические сведения как средство воспитания учащихся	2
	Создание мультимедийных презентаций историко-математического содержания для уроков и внеклассной работы по математике	2

При изучении тем каждого модуля курса студентами выполняются и защищаются учебные исследовательские проекты трех уровней: проекты, направленные на поиск, отбор и систематизацию историко-математического материала по одной из тем школьного курса; учебно-исследовательские проекты, целью выполнения которых является создание учебных материалов историко-математического содержания для формирования математических понятий, организации работы с теоремой и работе с математической задачей по выбранной теме; учебно-исследовательские проекты, направленные на разработку комплекса учебно-методического обеспечения (включая систему уроков, внеклассных мероприятий) на основе исторического подхода на ту же тему.

Модернизации и оптимизации учебного процесса в современных условиях подготовки бакалавров способствует и создание информационно-образовательной среды дисциплины. «Под информационно-образовательной средой ... понимается комплекс информационных образовательных ресурсов с необходимым методическим, технологическим и техническим обеспечением, реализующий на современном уровне функции не только обучения, но и управления процессом

образования и его качеством» [1, с. 6]. С целью создания такой среды курса нами разработано учебное пособие «Исторический подход в обучении математике», в котором учтены все положения, о которых шла речь выше.

Проверка сформированности историко-математической компетентности студентов осуществляется в двух режимах: текущей и итоговой проверок. Текущая проверка организуется и в процессе защиты проектов каждого уровня и в конце каждого модуля. Целью ее является контроль за уровнем овладения студентами отдельными компетенциями, составляющими историко-математическую. В ходе итоговой проверки происходит оценка уровня сформированности всей совокупности определенных ранее компетенций, особое внимание в которой обращается на сформированность у студентов компетенции по оцениванию их собственной деятельности, связанной с отбором, конструированием, представлением историко-математического содержания, проектированием и осуществлением обучения учащихся математике на основе исторического подхода. Реализация сформированной историко-математической компетентности студентов возможна в ходе производственно-педагогической практики, в написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

#### Список использованных источников

1. Вознесенская, Н. В. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса в информационно-образовательной среде вуза / Н. В. Вознесенская, В. И. Сафонов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3. – С. 6–9.
2. Дробышев, Ю. А. Многоуровневая историко-математическая подготовка будущего учителя математики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю. А. Дробышев. – М., 2011. – 37 с.
3. Дубова, М. В. Компетентность и компетенция как педагогические категории / М. В. Дубова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2. – С. 17–22.
4. Иванова, Т. А. Гуманитаризация общего математического образования : монография / Т. А. Иванова. – Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 1998. – 206 с.
5. Саранцев, Г. И. Гармонизация методической подготовки бакалавров педагогического образования / Г. И. Саранцев // Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 59–66.
6. Саранцев, Г. И. Методика обучения математике. Методология и теория : учеб. пособие / Г. И. Саранцев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 144 с.
7. Сухарев, Л. А. Использование инновационных образовательных технологий в профессиональной подготовке педагогических кадров / Л. А. Сухарев, С. В. Маслова, Т. А. Наумова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 18–24.

## References

1. Voznesenskaya N.V, Safonov V.I. Individual-based organization of the educational process in the information and educational environment of the university, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3(7), pp. 6–9. (in Russian)
2. Drobyshev Yu.A. Multi-level historical and mathematical training of a future teacher of mathematics. Extended abstract of PhD dissertation (Pedagogy). Moscow, 2011, 37 p. (in Russian)
3. Dubova M.V. Competency and competence as teaching categories, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2, pp. 17–22. (in Russian)
4. Ivanova T.A. Humanization of general mathematical education. N. Novgorod: Izdat-vo NGPU, 1998. 206 p. (in Russian)
5. Sarantsev G.I. Harmonization of methodical preparation of bachelors of pedagogical education, *Pedagogy*, 2013, No. 3, pp. 59–66. (in Russian)
6. Sarantsev G.I. Methods of teaching mathematics. Methodology and theory. Kazan, Centr innovatsionnyh tekhnologii, 2012, 144 p. (in Russian)
7. Sukharev L.A., Maslova S.V., Naumova T.A. The use of innovative education technologies in the professional training of teaching staff, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2, pp. 18–24. (in Russian)

*Поступила 21.10.2013 г.*

УДК 371.13  
ББК 74.58

**Зеткина Ирина Александровна**

доктор культурологии, профессор  
кафедра всеобщей истории

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
irzet@mail.ru

**Седышев Олег Владимирович**

кандидат исторических наук, доцент  
кафедра всеобщей истории

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
sov323@yandex.ru

**ВНУТРИВУЗОВСКИЙ КОНКУРС ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ:  
ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ\***

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме формирования исследовательских навыков студентов педагогического вуза. Рассматриваются история постановки этой проблемы в методологической литературе и наиболее общие способы ее решения. Здесь предлагается анализ опыта факультета истории и права Мордовского госпединститута им. М. Е. Евсевьева в рамках деятельности формирования исследовательской компетенции учителя. Делается обзор возникших трудностей и достигнутых успехов в процессе проведения конкурса исследовательских работ.

**Ключевые слова:** исследовательская компетентность, исследовательская работа, конкурсное научное исследование, учитель истории.

**Zetkina Irina Aleksandrovna**

Doctor of Culturological Sciences, Professor  
Department of General History

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

\* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

**Sedyshev Oleg Vladimirovich**

Candidate of Historical Sciences, Docent

Department of General History

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**INSTITUTE COMPETITION OF RESEARCH WORKS:  
FORMATION OF THE RESEARCH COMPETENCE  
OF A FUTURE HISTORY TEACHER**

**Abstract:** The article is devoted to the problem of formation of research skills of students of a pedagogical institution of higher education. It considers the history of setting the problem in methodological literature and the most common ways of its solution. The author gives the analysis of experience of the faculty of history and law of "Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseyev" within the formation of the research competence of a teacher. The article reviews the difficulties and the successes achieved in the process of carrying out the competition of research works.

**Key words:** research competence, research work, competitive scientific research work, history teacher.

Процесс профессионального самоопределения будущего учителя в современном культурно-образовательном пространстве предполагает опору на исследовательскую компетентность как ключевую в подготовке специалиста (В. А. Болотов, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, Т. И. Шукшина и др.). В классификации А. В. Хуторского исследовательская компетентность рассматривается как составная часть познавательной компетентности, которая включает «элементы методологической, надпредметной, логической деятельности, способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии». Она также является компонентом компетенции личного самосовершенствования, направленной на освоение способов интеллектуального и духовного саморазвития [6].

Постнеоклассический этап развития науки, расширение информационных потоков и форм коммуникации требуют от учителя, и прежде всего от учителя-гуманитария, профессионального умения работать с информацией (добывать, обрабатывать, делать самостоятельные обоснованные выводы), т. е. развивать исследовательский стиль мышления. Именно этот стиль мышления, по мнению философов и социологов, дает личности шанс на самореализацию в условиях нарастающей информационной мобильности, возможность перерасти усредненность «человека массы» с узкой профессиональной специализацией и слабым культурным потенциалом (Х. Ортега-и-Гассет).

Этимология понятия «исследование» как изучение оставшегося «следа», восстановление «из следа», подчеркивает генетическую близость его с задачами истории, классическое определение которой «совокупность фактов и событий, относящихся к прошлой жизни, сохраняющееся в памяти людей» [5, с. 87]. Между тем содержание предметного поля школьного курса истории часто воспринимается как догмати-

ческая данность, далекая от исследовательских проблем. И необходимость преодоления этого клише – еще один повод усилить подготовку учителя-историка как педагога-исследователя, способного на научный поиск, владеющего методологией и методами такого поиска, умеющего увлечь исследовательской работой историка своих учеников.

Способность занимать исследовательскую позицию, с которой сопряжено формирование критического мышления, аналитических навыков, развитие наблюдательности и внимания является важной задачей образования. Если проектная работа нацелена на преобразование действительности, получение некоего нового продукта, что не всегда возможно в рамках школьного изучения истории, то исследовательская деятельность, главная задача которой заключается в движении личности исследователя к истине и ее установление, является оптимальным методом в преподавании истории и развитии познавательной активности учащихся.

Таким образом, формирование исследовательской компетенции в профессиональной педагогической подготовке студента к преподаванию истории в школе должно идти в двух направлениях: 1) учебное исследование – приобретение студентами навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитие способности к исследовательскому типу мышления, активизация личностной позиции в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний (т. е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и личностно значимыми для конкретного учащегося) и, как следствие, выработка педагогической позиции учителя истории (методическая подготовка); 2) научное исследование в области истории, педагогики, смежных отраслях как производство новых знаний (академическая подготовка).

Разделяя два типа исследовательской деятельности, методологи рекомендуют постоянно выстраивать преемственность учебного исследования и науки, ее методологии и истории, чтобы создать культурную преемственность развития исследовательского типа деятельности, содействовать формированию вкуса к научному поиску и научно-исследовательской работе [1].

Примером подобного опыта в формировании исследовательской компетенции учителя истории может служить целенаправленная комплексная деятельность факультета истории и права Мордовского госпединститута им. М. Е. Евсевьева. За два десятилетия своего существования и развития факультет сформировал разнообразные формы и богатые традиции развития научных интересов студентов историков и правоведов, создал культурно-образовательную среду, стимулирующую самостоятельный научный поиск. Студенты активно работают в научных кружках, деятельностно входят в состав научно-исследовательских лабораторий факультета, являются авторами работ-победителей в рамках международных и всероссийских конкурсов, выполняют исследования как участники Всероссийского патриотического движения «Наследники победы», вовлечены в деятельность студенческих научных клубов: клуба исторического кино «Неформат» и философского клуба [2; 4].

Определенные традиции развития исследовательской мотивации студентов наработаны в рамках ежегодного внутривузовского конкурса научных работ в области истории. Задачи научного конкурса внутривузовского уровня, как правило, включают выявление талантливой студенческой молодежи, склонной к научно-исследовательской работе, формирование потребности в исследовательской деятельности, определение круга их научных интересов и научного консультанта (тьютора) из числа преподавателей факультета. Консультирование конкурсной исследовательской работы не входит в состав учебной нагрузки преподавателя, и здесь чрезвычайно важно совпадение научных интересов преподавателя и направления творческого поиска студентов. Личность научного руководителя важна тем, что вводит молодого исследователя в пространство той или иной научной школы, сложившейся на факультете, когда начальный самостоятельный опыт научного исследования обогащается методологией, методами, инструментарием «научной мастерской» наставника.

Первой проблемой организации исследовательской деятельности выступает проблема мотивации. Для ее решения сформулированная

устроителями конкурса проблема исследования должна учитывать принцип естественности, т. е. вызывать реальный интерес студентов при безусловной научной состоятельности. Такой проблемой, по мнению организаторов конкурса научных работ по истории, в 2013 году стало изучение взгляда иностранцев на различные аспекты российской истории и культуры: внутривузовский конкурс исторических работ был посвящен теме «Российский народ глазами иностранцев».

Научная состоятельность темы обусловлена бинарностью культурно-политических процессов в условиях глобализации: наряду с интеграцией, размыванием культурных различий, актуализируется проблема «свой – другой» и «свой – чужой»; в научном знании конца XX века институцировался термин «имогология» [3]; возрождаются старые стереотипы восприятия «другого», в частности России и россиян. Одновременно проблема восприятия российского народа другими народами субъективно интересна 19–20-летним юношам и девушкам за счет зеркального переноса: «восприятия россиянина как восприятия меня». Подобная интерпретация способна сделать внешней необходимостью исследования внутренней потребностью, сделать исследовательскую проблему субъективно значимой.

На первом этапе конкурса в оргкомитет поступило 58 работ студентов II–IV курсов факультета истории и права, филологического факультета исходя из критериев конкурса, в результате на второй этап было отобрано 22 студенческих научных работы. Их темы, соответствуя общей тематике конкурса, формулировались исходя из личных интересов студентов (учебных, научных, общекультурных): «Геополитическое положение современной России»; «Россия в зарубежном историческом кино»; «Фридрих Шиллер и Россия»; «Исторические стереотипы восприятия России и россиян». Хотя большинство участников предпочло работать по объявленной титульной теме конкурса.

Формулировка темы всякого конкурсного гуманитарного исследования – один из самых сложных и важных этапов работы. Тема, укладываясь в русло девиза конкурса или его генеральной тематики, как в нашем случае, должна быть актуальной, обладать потенциалом новизны, наконец, быть интересной исследователю. Важно, чтобы молодой исследователь умел выявлять научный потенциал частной проблемы внутри основной конкурсной темы. Это позволяет проявиться собственному авторскому подходу к исследованию, облегчает выявление потенциала научной новизны студенческой работы.

При руководстве работой студента над конкурсным исследованием преподавательская позиция научения определяется парадигмой сотрудничества: педагог и студент взаимодействуют с позиций равноправия, которая достигается благодаря совместному движению к научной истине, во взаимной ответственности и взаимопомощи руководителя и студента. Функция научного наставника при руководстве студенческими исследовательскими работами достаточно неоднозначна и сложна. Научный руководитель должен искать баланс между введением молодого исследователя в устоявшуюся научную традицию, обеспечивающую культуру исследования, его научную достоверность, и самостоятельным научным поиском, неординарностью видения проблемы студентом. Научная традиция в исторических работах воплощается прежде всего в методологии и методах исследования. Задача научного руководителя (консультанта, тьютора) на этапе внутривузовского конкурса через деятельностный подход познакомить студента, молодого исследователя, с современной методологией исторического познания, с технологией отбора методов работы в контексте определенной темы, с составлением историографической базы. Он не предлагает студенту алгоритма исследования, так как алгоритмизация противоречит сущности исследовательской компетенции, в основе которой лежит творческая самостоятельность автора.

Показательно, что в число победителей конкурса вошли именно студенты, выделившие определенный аспект обозначенной темы: «Восприятие мордвы немецкими и английскими дипломатами и путешественниками» (студентка третьего курса А. Алексина) и «Преподавание истории России в зарубежной школе» (студенты четвертого курса А. Ерилин и А. Светкин).

Самостоятельный выбор темы конкурсной работы снял проблему осознанности выполнения работы: формулировка аппарата исследования (проблемы, цели, объекта и предмета, задач), как правило, отличалась корректностью и логичностью, интересной и нетривиальной была источниковая база исследовательских работ. Важной характеристикой стало широкое привлечение источников на английском, французском, немецком языках с параллельным переводом авторов работ. И если литературные качества перевода часто требовали редакционной стилистической правки, то содержательная сторона всегда обогащала работы, а часто и была основной их базой, как в работе А. Ерилина и А. Светкина «Преподавание истории России в зарубежной школе», где основными источниками стали школьные учебники Великобритании и США.

Привлечение в качестве источника исследования материалов форумов интернет-сообществ, как правило, были связаны с личностно окрашенными переживаниями авторов, обогащены их собственным опытом (темы работ, посвященных стереотипам восприятия образа русских К. Юршевой, А. Василькиной, Ю. Мельцаевой, Н. Боровковой). Использование подобных, нетрадиционных для исторических исследований источников, предъявляло особые требования к корректности их интерпретации, к выявлению информационного потенциала и научной значимости.

Внутривузовский конкурс научных работ позволяет сформировать у студентов, будущих учителей истории, универсальность, полифункциональные исследовательские компетентности. Многомерность исследовательской компетентности детерминирует ее значение для личностного развития, научных поисков, для будущей практической преподавательской деятельности. Приобретенный опыт исследовательской работы и общения с руководителем в ходе ее выполнения легко переносится на уровень педагогической практики и будет полезен в создании школьного исследовательского пространства.

#### Список использованных источников

1. Бережнова, Е. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов : учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2005. – 128 с.
2. Зеткина, И. А. Студенческий дискуссионный клуб исторического кино / И. А. Зеткина, С. С. Еремина, С. М. Косолапов // Учебный эксперимент в образовании. – 2013. – № 3. – С. 3–8.
3. Миры образов – образы мира : справочник по имагологии. – Волгоград : Перемена, 2003. – 93 с.; Сенявский, А. С. Историческая имагология и проблема формирования «образа врага» (на материалах российской истории XX в.) / А. С. Сенявский, Е. С. Сенявская // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : История России. – 2006. – № 2 (6). – С. 54–72.
4. Родина, Е. Н. Роль философии в формировании мировоззренческих доминант студентов: опыт организации и работы философского клуба / Е. Н. Родина, Н. А. Тивикова, С. С. Котова // Учебный эксперимент в образовании. – 2012. – № 4. – С. 7–10.
5. Степанищев, А. Т. Методический справочник учителя истории / А. Т. Степанищев. – М. : Владос, 2003. – 351 с.
6. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55–61.

## References

1. Berezhnova E.V. Basics of education and research activities of students. Moscow, Akademiya, 2005, 128 p. (in Russian)
2. Zetkina I.A. Student discussion group of historic films, *Educational experiment*, 2013, No 3, pp. 3–8. (in Russian)
3. Worlds of images are images of the world: imagology reference book. Volgograd, Peremena, 2003, 93 p. (in Russian)
4. Senyavskiy A.S., Senyavskaya E.S. Historical imagology and the problem of formation of the 'enemy image', *The Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia*, 2006, No. 2 (6), pp. 54–72. (in Russian)
5. Rodina E.N., Tivikova N.A., Kotova S.S. The role of philosophy in forming the worldview dominants of students: the experience of organization and work of a Philosophy Group, *Educational experiment*, 2012, No. 4, pp. 7–10. (in Russian)
6. Stepanishev A.T. Methodical handbook of History teacher. Moscow, Vldos, 2003. 351 p. (in Russian)
7. Khutorskoy A.V. The key competences as a component of the person-centered paradigm of education, *Public Education*, 2003, No. 2, pp. 55–61. (in Russian)

*Поступила 10.10.2013 г.*

УДК 378.03  
ББК 74.58

**Комелина Валентина Александровна**

доктор педагогических наук, профессор  
кафедра теории и методологии технологии и профессионального образования  
ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет»,  
г. Йошкар-Ола, Россия  
tmtipo@marsu.ru

**Крылов Дмитрий Александрович**

кандидат педагогических наук, доцент  
кафедра теории и методологии технологии и профессионального образования  
ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет»,  
г. Йошкар-Ола, Россия  
krilda@mail.ru

**ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В СОВРЕМЕННОМ КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

**Аннотация:** В статье рассматриваются основные тенденции развития гуманитарного образования в современном классическом университете. Дается их краткая характеристика, показаны возможные пути их реализации в современной педагогической практике.

**Ключевые слова:** гуманитарное образование, тенденции, классический университет, информационное общество.

**Komelina Valentina Aleksandrovna**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Department of Theory and Methodology of Technology and Vocational Education  
Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia

**Krylov Dmitriy Aleksandrovich**

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent  
Department of Theory and Methodology of Technology and Vocational Education  
Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia

**LEADING TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF LIBERAL EDUCATION  
IN MODERN CLASSICAL UNIVERSITY**

**Abstract:** The article considers the main trends in the development of liberal education in the modern classical university. The author gives a brief description of these trends and shows the possible ways of their realization in modern teaching practice.

**Key words:** liberal education, trends, classical university, information society.

Анализ тенденций развития гуманитарного знания в XXI веке – задача сложная, поскольку само гуманитарное знание многогранно, необозримо, противоречиво, и тенденции развития в науке можно очертить лишь в самом общем виде, опираясь на экстраполяцию, моделирование, экспертную оценку некоторых черт и свойств, которые проявились уже достаточно ясно и в силу этого стали доступными для наблюдения и осознания.

Создание моделей построения социального будущего в условиях ценностно-смысловой вариативности опирается на понимание гуманитарности как нового качества фундаментальности науки и образования [1].

Гуманитарное образование формирует способность концептуализации как фундамента современных социальных практик посредством освоения ценностно-смысловых ориентиров деятельности, освоения способов ее рефлексии, формирования и освоения системы различий и коммуникации агентов социальных и культурных практик, через формирование способности проектной конкретизации теоретических оснований и разворачивания концептуальных идей.

Одна из самых трудных проблем современного гуманитарного знания состоит в том, чтобы преодолеть традиционное разделение различных аспектов изучения человека как личности и его деятельности разными науками. Вопрос в том, что необходимо выбрать комплекс наук и методов, которые могли бы охватить взаимодействие биологической, материальной, духовной, эколого-географической и других сторон человеческой природы в их реальном соотношении, в проявлении одной через другую. В связи с этим пристальный интерес в современном гуманитарном знании вызывают те научные направления, которые способны возратить целостный взгляд на природу, общество и человека.

Накопленный человечеством фонд гуманитарного знания в современном образовании используется лишь в мизерных дозах. Разумеется, элементы человекознания даются в истории, литературе, биологии, географии, даже в физике и химии, но систематических знаний о человеке и в школе, и вузах дается на удивление мало. Еще хуже то, что человек в них представляется в растерзанном и преимущественно безжизненном виде. Живой человек с душой выпал из содержания общего образования, а вместе с ним и тот духовный фундамент, на котором должны строиться гуманистическое мировоззрение, процессы саморазвития личности, наконец, гуманитарное образование на самых разных предметах [1].

Высшее образование должно по большому счету заключаться не столько в преподавании конкретных профессиональных знаний, сколько

в преподавании их системы. Только при соблюдении этого условия выпускник вуза сможет самостоятельно ориентироваться в жизни и принимать верные решения. Отчасти такой подход может быть объяснен тем, что конкретные знания, за исключением достаточно редких аксиом, подвержены изменениям с течением времени, и рано или поздно становятся неактуальными.

Гуманитарное образование в информационном обществе предусматривает формирование интенции к непрерывному образованию и способности к самообразованию посредством создания структур, форм и технологий, их обеспечивающих. Необходимо отметить, что особая роль в решении этих задач в современных условиях принадлежит электронному и дистанционному образованию.

Развитие гуманитарного образования в информационном обществе нацелено на реализацию междисциплинарного подхода, то есть предполагает многоуровневую и всестороннюю аналитику гуманитарного феномена и его целостное осмысление с точки зрения альтернативных интерпретативных стратегий, которые представляют разнородные культурные позиции. Такой подход должен обеспечить эффективность освоения и применения гуманитарных знаний и сформировать сознательный ответственный выбор в условиях многообразия культурных значений, культурное самоопределение [3].

На уровне организации образовательной практики это выражается в вариативности и многоуровневости содержания гуманитарного образования.

В условиях информационного общества достаточно остро встает вопрос об интеграции гуманитарного и естественнонаучного образования, что призвано обеспечить строгость и точность методической и технической стороны гуманитарного образования и в конечном итоге предопределить его объективность и результативность.

Такого рода интеграция возможна на основе синтеза теоретической и практической деятельности, в ходе которой гуманитарное образование и приобретает прагматический характер. Формой такого синтеза в рамках гуманитарного образования является проектное образование, позволяющее в полной мере раскрыть практико-ориентированный характер гуманитарного образования и предложить прагматические критерии его оценки. Также таким путем возможно вовлечь в процесс образования социальную среду, что является необходимым условием формирования социальной компетенции, способности к эффективному социальному взаимодействию.

Развитие гуманитарного образования предусматривает развитие творческого мышления,

стимулирование познавательной деятельности личности, что осуществляется за счет повышения уровня проблемной образовательной ситуации.

Проблематический характер истолкования ситуации в целом задается акцентом на стыковые, узловые феномены культуры, лежащие в поле межкультурного взаимодействия, альтернативных стратегий и концепций интерпретаций. Их осмысление расширяет культурный горизонт, ведет к критическому осознанию своих культурных предпосылок, к самопониманию и самоопределению личности.

Невозможно говорить про дальнейший генезис гуманитарного образования без формирования устойчивого и гибкого ценностного отношения человека к миру. Универсальный ценностный горизонт, представление об общечеловеческих ценностях не находят отражения в современных культурных практиках. С одной стороны, культура становится ценностно-ориентированной, ее феномены становятся предметом оценки, ценности ее структурируют и организуют, с другой стороны, очевидным является ценностный плюрализм, полипарадигмальность, релятивизм и нередуцируемость ценностей друг к другу [2].

Гуманитарное образование призвано играть особую роль в выборе структуры ценностей и приоритетов социального развития человечества, определении перспектив его выживания и формирования условий устойчивого развития.

Ценностная ориентация гуманитарного образования в условиях современного общества реализуется не только путем его предметного и тематического расширения и обновления, то есть введения новых дисциплин и разворачивания новых аспектов гуманитарного образования, но и посредством осознания историко-культурных предпосылок, осуществления совместной деятельности в проектном образовании, посредством эстетического воспитания.

Развитие гуманитарного образования предусматривает интеграцию гуманитарного и эстетического образования, которая рассматривается как способ гармонизации вербального и невербального слоев мышления, гармонизации эмоционального и рационального отношения к культуре.

Современные культурные практики осуществляют эстетизацию повседневного существования, в связи с чем эстетическое воспитание и образование занимает особое место в структуре гуманитарного образования [3]. Сформированная эстетическая культура личности становится основой толерантного отношения, синтезируя утверждение индивидуального и универсального, общего и особенного, стано-

вится своего рода ключом к пониманию современной культуры и современного мира.

Развитие гуманитарного образования как фундаментальной подготовки предусматривает развитие и освоение различных коммуникативных практик, в связи с чем особое место в рамках гуманитарного образования отводится языковой, риторической подготовке, нацеленной на усвоение, представление и создание новых культурных образцов, на диалог и полилог культур. Исходя из этого, развитие гуманитарного образования ориентировано в первую очередь на диалоговый тип обучения.

Дальнейшее преобразование и развитие гуманитарного образования во многом определяется процессами информатизации и становления информационных технологий в образовании. Внедрение информационных технологий в структуру гуманитарного образования призвано повысить его эффективность посредством достижения строгости и точности гуманитарного познания, возможности обрабатывать большой массив информации, которая обеспечивается использованием математического аппарата и средств информационных технологий.

Таким образом, значение гуманитарного образования в целом и гуманитарных дисциплин в частности не ограничивается чисто духовной областью: они выступают как производительная сила, способная влиять на качество, уровень, интенсивность и быстроту научно-технического прогресса и в то же время координировать его с развитием человека и общества, жизнью природы.

Представленное изменение установок гуманитарного образования должно отвечать задаче осуществления функции концептуализации социальных практик и соответственно предполагать соответствующие изменения школьного и высшего образования, призванных обеспечить необходимый подъем гуманитарного мышления, нравственности, духовности культуры в целом, создание соответствующего потенциала духовных ценностей, без которого дальнейшее развитие общества невозможно.

#### Список использованных источников

1. Абрамова, М. А. Гуманитарная подготовка студентов педагогических специальностей: этнокультура и педагогическая проблематика : монография / М. А. Абрамова. – М. : Альфа, 2009. – 112 с.
2. Гуманитарное образование: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. – URL : [http://www.akvobr.ru/gumanitarnoeobrazovanieproblemy\\_i\\_perspektivy.html](http://www.akvobr.ru/gumanitarnoeobrazovanieproblemy_i_perspektivy.html) (дата обращения : 16.11.13).
3. Крылов, Д. А. Образование и наука в современном мире / Д. А. Крылов. – М. : Школьная пресса, 2011. – 384 с.

## References

1. Abramova M.A. Humanitarian training of students of pedagogical faculties: Ethnic culture and educational issues. Moscow: Alfa, 2009. 112 p. (in Russian)
2. Humanitarian education: problems and pros-

pects. URL: [http://www.akvobr.ru/gumanitarnoe\\_obrazovanie\\_problemy\\_i\\_perspektivy.html](http://www.akvobr.ru/gumanitarnoe_obrazovanie_problemy_i_perspektivy.html) (reference date: 16.11.13).

3. Krylov D.A. Education and science in the modern world. Moscow, Shkolnaya pressa, 2011, 384 p. (in Russian)

Поступила 21.11.2013 г.

УДК 373.2 (470.345)  
ББК 74.104 (2р-6Мо)

### Кондрашова Наталья Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент  
кафедра педагогики дошкольного и начального образования  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
nata-kondrashova@mail.ru

## СОЗДАНИЕ, РАЗВИТИЕ И МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОРДОВИИ С 1913 ПО 2013 гг.\*

**Аннотация:** Статья посвящена 100-летию с момента открытия первых дошкольных учреждений Мордовии (1913–2013 гг.). В ней раскрываются особенности развития региональной системы дошкольного образования и поучительный вековой опыт, который не утратил своей значимости для современной педагогической теории и практики.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, система, столетие, дошкольное учреждение.

### Kondrashova Natalya Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent  
Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

## CREATION, DEVELOPMENT AND MODERNIZATION OF THE SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION IN MORDOVIA FROM 1913 TO 2013

**Annotation:** The article is devoted to the hundredth anniversary since the opening of the first preschool institutions of Mordovia (1913 – 2013). It considers the peculiarities of the development of the regional system of preschool education and the instructive age-long experience, which has not lost its significance for modern pedagogical theory and practice.

**Key words:** preschool education, system, century, preschool institution.

Дошкольное образование является важным звеном образовательной системы региона. В 2013 г. Мордовия отмечает столетие с года открытия первых детских садов на территории современной республики. Накопленный опыт служит основой как для понимания и анализа происходящих изменений, так и для прогнозирования развития дошкольного образования в условиях региона. Однако на современном этапе обнаруживается ряд противоречий: 1) между

объективной потребностью в историко-педагогическом изучении становления, развития и модернизации системы дошкольного образования на территории Мордовии и отсутствием системных исследований, раскрывающих целостную картину развития системы дошкольного образования в регионе на протяжении целого века; 2) между значимостью определения особенностей, достижений и проблем развития системы дошкольного образования в условиях поликультурного региона, наличием регионального векового опыта и необходимостью его комплексного научного осмысления и пр. Поскольку единой периодизации становления и развития дошколь-

\* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

ного образования не существует [6, с. 50–51; 7], при рассмотрении этого процесса на территории современной республики Мордовия условно выделим три этапа, которые позволят показать особенности протекания этого процесса в регионе.

### **Особенности создания системы дошкольного образования в Мордовском крае с 1913 г. до нач. 30-х гг. XX в.**

Создание системы дошкольного образования в Мордовском крае началось с открытия первых детских садов при содействии Темниковского «Общества дошкольного воспитания». Инициатором организации общества следует считать А. И. Рудявского, который сумел сплотить врачей, учителей, агрономов города и образовать «Общество дошкольного воспитания», деятельность которого имела организационно-практическую направленность.

Первые учреждения для детей дошкольного возраста в Мордовском крае были организованы в 1913 г.: один детский сад в городе Кадоме (просуществовал только год) и один в городе Темникове (он с момента открытия активно действовал около 80 лет), основными воспитанниками которых изначально являлись дети различных социальных слоев. В летний период наряду с детскими садами организовывались детские ясли и детплощадки. Открытие и финансирование вышеуказанных дошкольных учреждений в Мордовском крае осуществлялось за счет членских взносов «Общества дошкольного воспитания», субсидий от губернского и уездного земств, а также ассигнований от городского управления. В этот период немногочисленные детские учреждения в крае действовали автономно и, как правило, решали вопросы присмотра за воспитанниками [6, с. 51].

В последующие годы (с 1917 до нач. 30-х гг. XX в.) были заложены основы для создания государственной системы дошкольного образования в Мордовском крае. Для дошкольного образования значимыми стали Декрет Совнаркома (1917 г.), Декларация «О дошкольном воспитании» (1917 г.) и «Основные принципы единой трудовой школы» (1918 г.), которые способствовали включению дошкольного воспитания в систему народного образования и приобретению дошкольными учреждениями государственного статуса. В итоге становление дошкольного воспитания по всей стране, в том числе и на территории Мордовского края, обуславливалось развитием отечественной системы образования. Благодаря предпринимаемым государственным усилиям к 1927–28 гг. дошкольная сеть на территории Мордовского округа была представлена 119 действующими учреждениями, в 1931 г. –

1119, из них 527 детских яслей, около 500 площадок и 92 детских сада [6, с. 54].

Показательным являлся не только количественный рост дошкольных учреждений, но и возрастание процента охвата детей общественным дошкольным воспитанием. В период образования Мордовского округа общественным дошкольным воспитанием было охвачено 0,3 % от общего числа детей мордовской национальности в возрасте от 3 до 7 лет, в то время как воспитанники всех дошкольных учреждений составляли уже 0,9 % от общего числа детей, проживавших в Мордовском крае. В 1929 г. детскими садами и площадками было уже охвачено 0,9 % детей мордовской национальности, в то время как по округу дошкольные учреждения посещало всего около 1,2 % дошкольников мордовской, русской и татарской национальностей.

По продолжительности работы в течение календарного года все учреждения, действовавшие в Мордовском крае, можно подразделить на сезонные (летние) и постоянные. К числу постоянных (или стационарных) учреждений относились детские ясли и детские сады, функционировавшие в течение всего календарного года в соответствии с установленной для них продолжительностью рабочего дня и длительностью рабочей недели. К сезонным относились учреждения, открываемые в сельской местности, для работы на непродолжительный период, преимущественно в летний сезон. Поскольку в рассматриваемый период в Мордовской автономии доминировал аграрный сектор, преобладающими являлись учреждения, функционировавшие в летние месяцы: в 1927–28 гг. насчитывалось 50 сезонных и только 2 постоянных учреждения, в 1930 г. – 30 стационарных детских садов и 156 сезонных детплощадок [6, с. 56].

В дошкольных учреждениях отмечалось разнообразие подходов к организации деятельности с детьми: в одних учреждениях осуществлялся присмотр за воспитанниками, в других, наряду с присмотром, решались задачи познавательного и речевого развития дошкольников, в третьих работа строилась на основе учета национальной принадлежности детей, открытости этносоциуму, опоры на родной язык.

Неразвитость профессионального образования всех уровней и недостаточная грамотность значительной части населения в 20-е гг. и нач. 30-х гг. XX в. привели к широкому распространению краткосрочной курсовой подготовки работников дошкольного воспитания. Срок обучения на курсах составлял от 2–3 недель до нескольких месяцев.

На фоне общего дефицита работников дошкольного воспитания наиболее остро ощущалась потребность в воспитателях нерусской национальности. Большое содействие в обучении национальных кадров для работы в дошкольных учреждениях оказывал Дом мордовки, созданный в 1928 г. Решая вопросы подготовки женщин нерусской национальности для различных отраслей народного хозяйства и повышения их социальной активности, Дом мордовки организовывал курсы и для работников системы дошкольного воспитания.

Создание управленческого аппарата стало возможным только с приобретением дошкольными учреждениями государственного статуса и началось с организации в 1917 г. специального отдела по дошкольному воспитанию при Государственной комиссии по просвещению. Первым его руководителем стала Д. А. Лазуркина. Специфическим и одновременно характерным явлением для 20-х – нач. 30-х гг. XX в. являлось наличие бинарной системы управления образованием в Мордовском крае. С одной стороны, образовательная система находилась в компетенции Наркомнаца РСФСР и НКП РСФСР, с другой – Мордовского подотдела Отдела по просвещению национальных меньшинств НКП РСФСР.

Характеризуя организационно-управленческую сторону работы детских садов и площадок, следует отметить, что в 20-х гг. на территории Мордовского края предпринимались попытки организации своеобразной управленческой структуры внутри самих учреждений. В детских садах старались создавать Садовые советы и Садовые коллективы. Значимость Садовых Советов как организационных органов обосновывалась необходимостью перехода от узко-педагогической работы к общественно-педагогической. Садовый коллектив, рассматриваемый как организующий и направляющий педагогическую жизнь орган детского сада, предполагали создавать для углубления педагогической работы. С середины 20-х гг. Советы предлагалось создавать и при детских площадках.

#### **Развитие системы дошкольного образования в МАССР в 30–80-е гг. XX в.**

Укрепление системы дошкольного образования в МАССР на протяжении 30–80-х гг. XX в. связано с укреплением дошкольной сети, совершенствованием системы подготовки кадров и централизацией управления.

Развитие дошкольной сети достигалось за счет новых видов учреждений, которые определялись в двух направлениях: 1) по продолжительности работы в течение календарного года

(сезонные и постоянные); 2) по степени благоустроенности и особенностям работы (образцовые, массовые и примитивы).

Распространение образцовых учреждений в 30-х гг. XX в. считалось перспективным и важным способом качественного изменения содержания, форм и методов работы воспитателя с дошкольниками, поскольку они должны были содействовать обобщению и распространению лучшего педагогического опыта.

Массовыми дошкольными учреждениями считались детские сады и ясли с более или менее удовлетворительной, по сравнению с примитивами и образцовыми, материально-технической базой и качеством воспитательно-образовательной работы.

Учреждения-примитивы предназначались для присмотра за дошкольниками в период производственной, общественной и иной занятости родителей, и прежде всего матерей. Они отличались слабой материально-хозяйственной базой и ограниченностью выполняемых ими функций. К числу примитивов относились детские комнаты, ясли-передвижки, ясли на летних станах, летние детские площадки.

Сложные условия военного времени привели к ухудшению здоровья детей, поэтому в 40-е гг. XX в. с целью сохранения и укрепления здоровья ребят стали открываться специальные дошкольные учреждения, обозначенные нами как оздоровительные. Круглогодично действовали санаторные сады, в педагогическом процессе которых приоритетными являлись оздоровительные мероприятия. В летний период наряду с санаторными садами в г. Саранске, в Ардатском и Краснослободском районах Мордовии функционировали дошкольные оздоровительные дачи и площадки. Все они играли важную роль в восстановлении и поддержании здоровья нуждавшихся в этом детей благодаря обновлению состава воспитанников в каждой смене.

В конце 50-х – нач. 60-х гг. XX в. началось планомерное укрепление дошкольной сети за счет нового вида учреждений. Принципиально важным было то, что ясли-сад охватывал своей деятельностью детей не только дошкольного, но и раннего возраста. Необходимость его создания была продиктована рядом причин. С одной стороны, изучение особенностей развития детей раннего возраста способствовало изменению бытовавшего ранее мнения об определяющем значении питания и санитарно-гигиенических условий в развитии детей (решением этих вопросов занимался на тот момент Минздрав), с другой – со стремлением создать последовательную и преемственную систему воспитания

детей раннего и дошкольного возраста, отвечающую задачам последующего обучения в школе. Как правило, открытие таких учреждений в МАССР первоначально осуществлялось путем объединения в одном здании прежде автономно существующих детских садов и яслей. В итоге удавалось увеличивать полезную площадь на каждого ребенка за счет переоборудования хозяйственных помещений объединяющихся учреждений. Такого рода объединение дошкольных учреждений во многом обусловило распространение в Мордовии 2-х или 3-комплектных учреждений не только с разновозрастными, но и моновозрастными группами. К 1960 г. в республике было организовано уже 92 ясли-сада [6, с. 65].

В целом на протяжении 30–80-х гг. XX в. активно организовывалась работа по созданию в республике стационарной системы дошкольных учреждений. Особые усилия прилагались по закреплению летних учреждений с целью изменения не только их статуса, но и функционального назначения. Для упорядочения этой работы в постановлениях и различного рода директивах устанавливались контрольные цифры и сроки по их реализации. Это позволило значительно увеличить количество детей, охваченных общественным дошкольным воспитанием.

В этот период отмечалась жесткая регламентированность деятельности дошкольных учреждений, которые действовали по одним и тем же программно-методическим документам, утвержденным центральными органами управления дошкольным образованием страны. В их числе: «Первый проект программы для работы дошкольных учреждений» (1932 г.); «Программы и внутренний распорядок детского сада» (1934 г.); «Устав детского сада» и «Руководство для воспитателей детского сада» (1938 г.), новый вариант «Руководства для воспитателя детского сада» (1945 г.) третье переиздание «Руководства...» (1953 г.) и «Программа воспитания и обучения в детском саду» (1962 г.).

При подготовке специалистов дошкольного образования в МАССР в рассматриваемый период четко обозначился переход от практики подготовки работников на столичных курсах к созданию собственной системы краткосрочного обучения, от ведущей роли курсов в подготовке работников для дошкольных учреждений к определяющей роли профессионального обучения в педагогических училищах (вначале в Ардатском и Саранском, а затем в Zubovo-Полянском и Ичалковском).

Повышению профессиональной компетентности работников дошкольного образования и оказанию методической помощи ДООУ

содействовали методические объединения, семинары, конференции, деятельность которых свертывалась на непродолжительный период только в годы Великой Отечественной войны. В целом постепенно удалось перейти от использования крайне опосредованных форм методического руководства к более активным и прямым.

### **Модернизация региональной системы дошкольного образования в Республике Мордовия в период с 90-х гг. XX в. по настоящее время**

В конце 90-х гг. началась активная модернизация республиканской системы дошкольного образования, которая затронула все ее основные компоненты. В последние годы прослеживаются диверсификация, регионализация, информатизация и другие тенденции.

Демократизация дошкольного образования в рассматриваемый период была связана с децентрализацией управления, муниципализацией системы образования, повышением самостоятельности образовательных учреждений в выборе стратегии их развития, расширением прав, полномочий и ответственности между всеми участниками образовательного процесса, возможностью проявления творчества и т. д.

На рубеже XX и XXI вв. отчетливо стала прослеживаться такая тенденция, как диверсификация, которая определяется как разнообразие видов дошкольных образовательных учреждений, образовательных услуг и подходов к их реализации в целях удовлетворения различных запросов общества и государства и т. п. На протяжении последних десятилетий дошкольная сеть Мордовии очень динамично изменялась и включала различные виды дошкольных образовательных учреждений: детские сады общеразвивающего вида или с приоритетным осуществлением одного или нескольких направлений развития воспитанников таких, например, как интеллектуальное, физическое, художественно-эстетическое и пр.; детские сады компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в психическом и физическом развитии воспитанников; Центры развития ребенка; Учебно-воспитательные комплексы «ясли-детский сад-начальная школа», реализующие образовательную программу в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта дошкольного и начального школьного образования и пр.

Усилению вариативности дошкольного образования в республике содействовало открытие в 2010 г. частного детского сада и Центра продленного дня для детей старшего дошкольного и

младшего школьного возраста на базе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева и т. д.

Начиная с 1998 г. стали активно внедряться новые формы дошкольного образования, обеспечивающие кратковременное пребывание дошкольников в образовательных учреждениях и содействующие повышению охвата детей общественным дошкольным воспитанием. В Мордовии накоплен положительный опыт открытия различных групп кратковременного пребывания. В их числе: адаптационные, физкультурно-оздоровительные, группы развития и подготовки детей к школе, выходного дня, медико-социально-педагогической реабилитации, группы одаренных детей. В 2010 г. на свободных площадях школ, учреждений дополнительного образования детей функционировали 294 группы кратковременного пребывания с численностью 3219 детей в возрасте от 3 до 7 лет.

В 2008 году начался процесс перевода дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) в автономные учреждения в целях наиболее полного удовлетворения потребностей населения в услугах дошкольного образования. В настоящее время 3,1 % от общей численности ДОУ в республике – автономные. Опыт работы учреждений в автономном режиме убеждает, что учреждения, по мнению сотрудников Министерства образования, приобретают ряд преимуществ: финансово-хозяйственную самостоятельность; прозрачные механизмы финансирования, возможность быстрого реагирования на меняющиеся запросы потребителей образовательных услуг; естественное вовлечение общественности в процесс управления учреждением [4].

Обновление содержания дошкольного образования осуществлялось в условиях вариативности программ, являющихся ключевым инструментом изменения воспитательно-образовательной работы учреждений. В обозначенный период в республике использовались комплексные программы («Детство», «Радуга», «Истоки» и др.), которые определяли содержание дошкольного образования исходя из приоритетных целей и задач, уникальности периода дошкольного детства и были предназначены для разностороннего развития детей. Целостность педагогического процесса достигалась путем квалифицированного подбора современных комплексных и парциальных программ. В практике муниципальных дошкольных образовательных учреждений все чаще использовались как традиционные, так и интегрированные или комбинированные занятия, игровые техно-

логии, позволяющие гармонично объединять познавательный материал из разных областей знаний и т. д.

В ДОУ активно внедрялся национально-региональный компонент образовательного стандарта. В рассматриваемый период приобщение к социокультурным и национально-значимым условиям, естественное вхождение ребенка в духовный мир и традиционную жизнь титульного для республики народа как составную часть общечеловеческой культуры дошкольными учреждениями осуществлялось посредством программы «Валдоня», разработанной авторским коллективом Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева [2]. Программа «Валдоня» являлась комплексной образовательной программой и предлагала образовательное содержание, нацеленное на решение целого ряда задач: формирование чувства гордости за достижения народов, проживающих на территории Мордовии; творческое развитие детей в различных видах деятельности (игровой, учебно-познавательной, речевой, музыкальной, изобразительной, спортивно-двигательной) и т. д. «Валдоня» активно применялась во всех ДОУ на территории Мордовии на протяжении многих лет.

В условиях внедрения федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы в воспитательно-образовательной работе ДОУ с 2010 г. стали прослеживаться инвариантная и вариативная составляющие. Поэтому в регионе был издан примерный региональный модуль содержания дошкольного образования в современных условиях «Мы в Мордовии живем» [8], который разработан с учетом современных достижений науки и практики, в соответствии с действующим законодательством и с учетом национальных и региональных особенностей.

В последние годы модернизация системы дошкольного образования сопряжена с целями и задачами партийного проекта «Детские сады – детям», реализация которого предполагает три этапа до 2020 года и предусматривает расширение дошкольной сети, создание единой на уровне муниципальных образований электронной системы учета детей дошкольного возраста, не охваченных услугами дошкольного образования, и т. д. В рассматриваемый период начал действовать Республиканский образовательный портал, педагоги бесплатно и планомерно проходили компьютерные курсы, персональные компьютеры начали активно использовать в делопроизводстве ДОУ и т. д. Эти меры создали хороший фундамент для того, чтобы педагогические коллективы смогли использовать

электронные ресурсы в налаживании сотрудничества с другими учреждениями, в формировании банка данных о педагогических находках воспитателей, создании сайта своего учреждения и т. д. Кроме того, с 2011 г. в республике начата электронная запись в дошкольные образовательные учреждения.

На протяжении последних лет наметились очевидные ориентиры перехода к новой парадигме, где приоритетны качество, лидеры, зависимость профессиональной успешности и материальных вложений. В итоге во многих регионах, в том числе и в Мордовии, стали стимулировать и поддерживать лучшие общеобразовательные учреждения, поощрять успешных работников за счет средств федерального, местного бюджета и т. д. В последние годы ДОО Республики Мордовия участвуют в различного уровня конкурсах. Например, в 2010 г. два детских сада нашей республики признаны лучшими учреждениями дошкольного образования России по итогам конкурса «Детские сады – детям». В номинации «Лучший сельский детский сад» диплом II степени партийного проекта получил «Лямбирский детский сад № 3 комбинированного вида». Вторым победителем престижного конкурса в номинации «Лучший ведомственный детский сад» стало негосударственное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 114 ОАО РЖД» из Рузаевки, получивший диплом III степени.

Особое внимание в республике стали уделять вопросам развития индивидуальности педагогов и поддержке наиболее успешных воспитателей. Этому содействует ежегодный республиканский конкурс «Воспитатель года», отборочные туры которого проводятся в городах и районах республики. В числе традиционных конкурсов следует отметить следующие: «Моя визитная карточка», «Мини-деятельность», «Панорама педагогических идей», «Смотр талантов» и пр.

Модернизация коснулась и системы подготовки специалистов дошкольного образования. Впервые в республике появилась возможность очно и заочно готовить специалистов высшего образования на факультете дошкольного воспитания Мордовского государственного педагогического института, который с 1991 г. по 2009 г. действовал как самостоятельное структурное подразделение. За период работы на факультете дошкольного воспитания осуществлялась подготовка по широкому перечню специальностей. Выпускники получали следующие специальности: «Преподаватель педагогики и психологии в педагогических училищах. Воспитатель»;

«Методист по дошкольному воспитанию. Инструктор физического развития детей дошкольного возраста»; «Методист по дошкольному воспитанию. Педагог иностранного языка»; «Методист по дошкольному воспитанию. Воспитатель в национальных группах» и т. д.

В вузе значительное внимание уделялось подготовке специалистов для национальных дошкольных учреждений республики. Для их успешной профессиональной деятельности в поликультурном образовательном пространстве вводились специальные дисциплины. В их числе: «Теория и методика родной речи», «Региональные особенности содержания дошкольного образования», «Основы этнопедагогики», «Методика обучения детей национальных групп родному языку», «Познавательное-речевое развитие в сфере родного языка», курсы по выбору «Мордовские народные традиции и их использование в дошкольном образовании», «Мордовское декоративно-прикладное искусство» и пр.

В настоящее время институт является практически единственным учреждением Мордовии, который готовит специалистов с высшим и средним специальным образованием для ДОО. На факультете педагогического и художественного образования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» с 1 сентября 2011 г. началась подготовка по программе среднего профессионального образования «Дошкольное образование» и обучение бакалавров по программам обучения: «Дошкольное образование», «Дошкольное образование. Начальное образование» и пр. Это стало возможным в связи с обновлением инфраструктуры института, переходом к деятельности в инновационном режиме. Об этом более подробно указывается в статьях других авторов [1; 3; 5; 9].

Итак, за период с 1913 г. по 2013 г. при создании и модернизации системы дошкольного образования Мордовии удалось: создать и сохранить с учетом потребностей региона дошкольную сеть, неоднократно изменяя ведомственную принадлежность ДОО; перейти от практики подготовки работников на столичных курсах к созданию собственной системы краткосрочного обучения, от ведущей роли курсов в подготовке работников для дошкольных учреждений к определяющей роли профессионального обучения в педагогических училищах, а затем и в педагогическом институте и пр.; перейти от бинарной несформированной к централизованной и упорядоченной системе управления дошкольным образованием с последующим перераспределением полномочий между центральными и региональными органами власти и пр.

## Список использованных источников

1. Белоглазова, Е. В. Библиотека МордГПИ: шаги к инновациям / Е. В. Белоглазова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 57–59.
2. Валдоня (Светлячок) : программа и метод. рекомендации для дошк. образоват. учреждений Республики Мордовия / отв. ред. И. М. Фадеева. – Саранск, 2001. – 108 с.
3. Винокурова, Н. В. Инновационная модель практической подготовки будущего педагога / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 46–48.
4. Выступление Содатовой Е. П. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.edinros-rm.ru/index.php?option=com\\_content&view=-normы оформ.](http://www.edinros-rm.ru/index.php?option=com_content&view=-normы оформ.)
5. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 9–12.
6. Кондрашова, Н. В. Состояние и перспективы развития дошкольных образовательных учреждений в Республике Мордовия / Н. В. Кондрашова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск. 2008. – 127 с.
7. Кондрашова, Н. В. Методологические основы изучения дошкольного образования Мордовии // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 3. – С. 7–12.
8. Мы в Мордовии живем: пример. регион. модуль программы дошк. образования / О. В. Бурляева [и др.]. – Саранск, 2011. – 104 с.
9. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 13–18.

## References

1. Beloglazova E.V. Library of MordGPI: steps to innovations, *The Humanities and Education*, 2012, No 2 (10), pp. 57–59. (in Russian)
2. Valdonya (Firefly): program and methodical recommendations: for pre-school educational institutions of the Republic of Mordovia. Saransk, 2001, 108 p. (in Russian)
3. Vinokurova N.V. Innovative model of practical preparation of a future teacher, *The Humanities and Education*, 2012, No 2 (10), pp. 46–48. (in Russian)
4. Speech of Sodatova E.P. [Electronic resource], URL: [http://www.edinros-rm.ru/index.php?option=com\\_content&view=-norm of the St.](http://www.edinros-rm.ru/index.php?option=com_content&view=-norm of the St.)
5. Kadakin V.V. Innovation processes in higher education (based on the experience of Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseyev), *The Humanities and Education*, 2012, No 2 (10), pp. 9–12. (in Russian)
6. Kondrashova N.V. State and prospects of development of preschool educational institutions in the Republic of Mordovia. Mordov. state ped. in-t, Saransk, 2008, 127 p. (in Russian)
7. Kondrashova N.V. Methodological bases for the study of preschool education in Mordovia, *The Humanities and Education*, 2010, No 3, pp. 7–12. (in Russian)
8. We live in Mordovia: an example of a region. module of the programme of presch. Education. Saransk, 2011, 104 p. (in Russian)
9. Shukshina T.I., Zamkin P.V. Development of the system of scientific research activities in a pedagogical institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2012, No 2 (10), pp. 13–18. (in Russian)

Поступила 11.09.2013 г.

УДК 373.5.016: 82-3  
ББК 83.7 я 73

**Кубанцев Тихон Иванович**

доктор филологических наук, профессор  
кафедра финно-угорских литератур

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия  
[svetlanakolova@yandex.ru](mailto:svetlanakolova@yandex.ru)

**Колова Светлана Дмитриевна**

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра литературы и методики обучения литературе  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
[svetlanakolova@yandex.ru](mailto:svetlanakolova@yandex.ru)

**Мардаева Татьяна Валерьевна**

кандидат педагогических наук, доцент  
кафедра литературы и методики обучения литературе  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
tatyanamardaeva@yandex.ru

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ ИНТЕГРАЦИИ АНАЛИТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПОСТИЖЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА\*

**Аннотация:** Статья посвящена актуальной проблеме теории и методике обучения литературе – школьному анализу литературного произведения. Интеграция традиционных и инновационных наиболее специфических для школьного филологического образования современных технологий педагогически целесообразна, продуктивна и способствует реализации компетентного подхода.

**Ключевые слова:** аналитические технологии, интеграция, литературоведческая компетентность школьника.

**Kubantsev Tikhon Ivanovich**

Doctor of Philological Sciences, Professor  
Department of Finno-Ugric Literatures  
Mordovia State University, Saransk, Russia

**Kolova Svetlana Dmitriyevna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent  
Department of Literature and Methodology of Teaching Literature  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**Mardayeva Tatyana Valeryevna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent  
Department of Literature and Methodology of Teaching Literature  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

## EDUCATIONAL PRODUCTIVITY OF INTEGRATION OF ANALYTICAL TECHNIQUES OF THE LITERARY TEXT COMPREHENSION

**Abstract:** The article is devoted to the school analysis of a literary text as an urgent problem concerning the theory and methods of teaching literature. Integration of traditional and innovation technologies is reasonable and productive from a pedagogical point of view. It contributes to the realization of a competitive approach.

**Key words:** analytical technologies, integration, schoolchild's competence in literature.

Современная система литературного образования кардинально меняет компоненты, определяющие состояние образовательного пространства, проектирует и внедряет новые педагогические технологии, адекватные задачам литературного развития школьника. В этой связи изменяются требования к работе учителя-словесника – «от умения транслировать и формировать программный объем знаний к умениям решать творческие задачи, развивать способности к самореализации – возрастает необходимость овладения учителем современными образовательными технологиями» [5].

Специфика введения новых образовательных технологий и стратегий в область литера-

турной подготовки учащихся состоит и в том, что, несмотря на достаточно универсальный характер современных образовательных технологий, новая образовательная ситуация не отрицает традиционной ступени методики образования и требует интегрированного подхода в процессе их реализации. Именно такой подход обосновывают в своих трудах ученые-методисты Н. А. Белова [2], Г. Г. Ефремова [3], Н. В. Мкртчян [6], Л. А. Сухарев, С. В. Маслова, Т. А. Наумова [7] и др.

В связи с этим проблема интеграции аналитических технологий постижения текста, адекватных специфике художественного произведения русской литературы, остается до сегодняшнего дня нерешенной. Школьное филологическое образование ставит перед теорией и методикой обучения литературе сложную универсальную задачу: требуемые технологии

\* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

должны быть направлены на формирование компетентного читателя, способного понимать, воспринимать и интерпретировать текст художественной литературы. Их конечным результатом должно стать развитие в первую очередь читательских и текстовых компетенций обучающегося, способствующих выявлению авторской позиции, выработке и актуализации эстетического чувства, художественного вкуса, способности воспринимать произведение литературы во всей его смысловой и художественной полноте, а также развитию личностных качеств обучающегося – воображения, образного мышления, творческих способностей.

Аналитические технологии постижения художественного текста читателями-школьниками, по справедливому утверждению одного из самых талантливых методистов XX века Владимира Георгиевича Маранцмана, должны в первую очередь быть *искусством*, процессом творческим, «открытием мира и себя» [8], выявляющим не только глубины художественного произведения. Вслед за В. Г. Маранцманом, современный ученый-методист Н. А. Белова рассматривает филологию как «службу понимания», которая помогает выполнению одной из главных человеческих задач – понять другого человека (и другую культуру, другую эпоху) [2]. Такое понимание, по ее справедливому утверждению, возможно через постижение художественных текстов.

Выявим специфику школьного анализа, его цели, принципы, основные пути, отличие от литературоведческого. В качестве цели школьного анализа мы определяем интерпретацию произведения и ее соотнесение с научным исследованием, а также корректировку субъективных представлений читателя-школьника объективным смыслом произведения, раскрытым литературоведением. Одной из задач школьного анализа является не научное (как в литературоведческом), а читательское освоение текста художественного произведения. Школьный анализ отличается от литературоведческого также по принципам, объему и средствам изучения текста.

Формированию компетентного читателя-школьника, способного понимать, воспринимать и интерпретировать текст художественной литературы будут способствовать новые технологии мотивного анализа, филологического анализа и культурологического анализа. Рассмотрим специфику каждой из перечисленных аналитических технологий подробно.

**Технология мотивного анализа** разработана в трудах Б. Гаспарова и «состоит в том, что за единицу анализа берутся не традиционные термины – слова, предложения, – а мотивы, основным свойством которых является то, что они...

повторяются, варьируются и, переплетаясь с другими мотивами, в тексте создают его неповторимую поэтику» [4].

Данная аналитическая технология достаточно избирательна, так как может применяться в случае наличия уникального жанра изучаемого произведения (Библия, Л. Н. Толстой «Война и мир», М. А. Булгаков «Мастер и Маргарита», Ч. Т. Айтматов «Буранный полустанок», «Плаха», В. Г. Распутин «Прощание с Матерой», «Изба»).

Суть **технологии мотивного анализа** в том, чтобы найти в тексте мифологемы, ключевые понятия и символы, складывающиеся в мотивы. При этом под мифологемой понимается часть или мотив мифа, использованные в произведении, а ключевыми понятиями будут являться наиболее важные, многозначные и часто повторяющиеся понятия, определяемые нередко как концепты. Например, в «Войне и мире» Л. Н. Толстого важна мифологема дерева: «березы» определяются как «деревья», тогда как «дуб» равнозначно понятию «мировое дерево». Чрезвычайно важны в этом произведении мотивы сети и пряжи, мотив неба, мотив грешника и праведника. Л. Н. Толстой создает свою собственную мифологему Наполеона, опираясь на те легенды, которые окружали это имя, при этом отталкиваясь от «канонического», легендарного образа. В повествовании о двух главных героях Толстой опирается на мифологемы апостолов Андрея и Петра.

Мотивный анализ всегда предполагает проблемный путь его осуществления. Его глубина и объем зависят от читательского опыта и способности школьника интерпретировать текст.

Одной из востребованных на сегодняшний день является технология филологического анализа литературного произведения. Современный учитель словесности, ставя перед собой задачу – подведение учащихся к пониманию художественного текста, осуществляет его филологический анализ.

Актуальной методической проблемой технологии филологического анализа литературного произведения, которая встает перед учителем-словесником, является неоднозначность понимания художественного текста читателями. Художественный текст уникален по своей сути, сложность его понимания связана с тем, что он различными людьми может быть воспринят и истолкован по-разному. Поэтому на процесс постижения текста будет влиять комплекс индивидуальных черт воспринимающего: его мировоззренческие установки, уровень образования и культуры, темперамент и т. д., а перед учителем в классе – разные ученики.

Однако учителю необходимо, чтобы изучаемый на уроке художественный текст был воспринят и понят учащимися адекватно (в пределах возможного варианта и глубины понимания). С этой целью на уроке важно наиболее эффективно провести интерпретацию художественного текста, привести детей к пониманию изучаемого произведения, формировать их смысловое восприятие.

На наш взгляд, технология филологического анализа является наиболее универсальной в аспекте реализации интеграции лингвистического и литературоведческого подходов. Говорить о содержании художественного текста, определять его идею, проблему, образную систему невозможно без обращения к глубокому исследованию языковой структуры текста, особенностям отбора автором словесных средств выразительности.

Глубокий филологический анализ (представляющий взаимосвязь лингвистического и литературоведческого анализа) текста-образца на уроке словесности позволяет не только отрабатывать навыки осмысленного чтения, внимательного наблюдения за особенностями функционирования языковых единиц в тексте, их вдумчивого анализа, но и нацелить учеников на подлинно творческую работу, отражающую их личностное восприятие; является основным приемом реализации интеграции русского языка и литературы.

Следует отметить, что понимание текста в процессе реализации технологии филологического анализа происходит уже в момент его прочтения. Это могут быть разные варианты работы с произведением: обращаем внимание на заглавие художественного текста, так как это сильная позиция любого текста, текстовый знак, обязательная часть текста; если название отсутствует, то можно предложить учащимся подумать над тем, как бы они назвали текст, или какой строчкой (словом, фразой) автора они бы воспользовались.

Среди инновационных технологий анализа литературного произведения, развивающих читательские и культуроведческие компетенции школьника, выделяют культурологический (культуроведческий – М. В. Черкезова) анализ. Исследователь С. А. Голубков определяет этот вид анализа как «рассмотрение художественного произведения в большом контексте всех культурных ценностей эпохи» [1].

Так как в художественном тексте культурно-семантические пласты задаются автором сведениями из области философии, религиозных учений, политики, эстетики, а также различными литературоведческими средствами (сюжетами, микросюжетами, аллюзиями, реминисцен-

циями, цитатами, образами и мотивами), то мы предлагаем осуществлять культурологический анализ художественного текста через выявление таких его компонентов, как реминисценция и аллюзия.

Данные культурологические компоненты активизируют у читателя-школьника не только механическую память (где-то об этом читал, это слышал или видел), но и ассоциативную, возбуждают образное мышление. Ученик выстраивает ассоциативный ряд, пробуждает «культурную память». В старших классах работа с реминисценциями и аллюзиями органична для школьников. Культурный контекст изучения художественного произведения воспринимается эффективнее, так как постепенно снимаются барьеры непонимания того или иного вида искусств, сменяясь стремлением и – позже – умением их понять. Более того, читатель-старшеклассник зачастую уже пытается самостоятельно объяснить изучаемое произведение уже известными ему фактами культуры. Так постепенно в сознании школьника устанавливается закономерность литературного процесса как общекультурного.

Реминисценция и аллюзия как содержательные компоненты урока дают широкие возможности для создания на уроке ситуации проблемности, поиска. Так как в природе этих содержательных компонентов произведения – многовариантность восприятия текста, его истолкования, что и способствует эффективному осуществлению принципов проблемного обучения литературе. И, конечно же, этот литературоведческий материал требует от словесника реализации культурологического подхода к обучению старшеклассников.

Культуроведческий материал на уроках литературы как в старших, так и в средних классах можно использовать в различных методических формах. Опираясь на способы вхождения в культуру и приемы культурологического истолкования художественного текста, предложенные О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцманом, А. В. Дановским, Н. М. Шамрей, М. В. Черкезовой, а также собственный методический опыт, мы выделяем следующие формы:

Культурологическая справка, включающая в себя сведения из области философии, искусства, этики, эстетики, религии и истории. Она способствует более широкому представлению о каком-либо литературном явлении. Характерная особенность культурологической справки – лаконичность, информативность.

Культурологический комментарий – разъяснение отдельных непонятных моментов в тексте по ходу чтения художественного произведения. Когда культуроведческая информация

лежит как бы на поверхности текста и может быть выявлена на уровне национально-культурных единиц.

Культурологическая характеристика литературного образа: более обстоятельное и широкое, чем вышеобозначенные формы, объяснение какого-либо культурологического факта.

Культурологический обзор – микрокурс используется тогда, когда в школьном курсе литературы изучается обзорная тема, требующая подробного анализа культурной обстановки эпохи: «Русская литература II половины XIX века», «Серебряный век» в русской литературе начала XX века».

Культурологический характер могут иметь проблемные вопросы, предлагаемые учителем в ходе анализа художественного текста. Так, при постижении идеи пушкинского шедевра «Я помню чудное мгновенье» словесник может обратиться к реминисценции из стихотворения В. А. Жуковского «Лалла Рук» («гений чистой красоты») и задать следующие вопросы: Почему А.С. Пушкин использует эпитет «чистой»? Каким эталон красоты великого поэта? Что общего в оценке прекрасного у А. С. Пушкина и русского поэта XX века Н. Н. Заболоцкого в стихотворении «Некрасивая девочка»?

В процессе такого методического подхода к изучению литературного произведения происходит не столько перевод художественных образов в понятия, суждения, сколько воссоздание в читательском воображении школьника картин жизни, нарисованных писателем, осознание героев как живых людей. Происходит постижение читателем духовной атмосферы культурной эпохи и авторской модели мира.

Предложенные нами образцы различных аналитических технологий в интегративном соотношении могут быть образовательно-продуктивно использованы в процессе литературного образования школьников. Интеграция традиционных и инновационных наиболее специфических для школьного филологического образования современных технологий педагогически целесообразна и способствует реализации компетентностного подхода.

#### Список использованных источников

1. Белова, Н. А. Филологический анализ художественного текста / Н. А. Белова, Т. В. Мардаева. – Саранск, 2006. – 282 с.
2. Белова, Н. А. Интеграция гуманитарных дисциплин и пути ее реализации в вузовском педагогическом образовании / Н. А. Белова // Гу-

манитарные науки и образование. – 2010. – № 2. – С. 32–37.

3. Ефремова, Г. Г. Метод проектов как средство интеграции в общем музыкальном образовании / Г. Г. Ефремова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3. – С. 23–26.

4. Полтавец, Е. Ю. «Война и мир» Л. Н. Толстого на уроках литературы. 10 кл. / Ю. В. Полтавец. – М. : Просвещение, 2005. – 368 с.

5. Лакоценина, Т. П. Современный урок. Ч. 4: Альтернативные уроки / Т. П. Лакоценина, Е. Е. Алимова, Л. М. Оганезова. – Ростов н/Д : Учитель, 2007. – 240 с.

6. Мкртчян, Н. В. Современные образовательные технологии как средство повышения эффективности образовательного процесса / Н. В. Мкртчян // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 3. – С. 23–26.

7. Сухарев, Л. А. Использование инновационных образовательных технологий в профессиональной подготовке педагогических кадров / Л. А. Сухарев, С. В. Маслова, Т. А. Наумова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 18–24.

8. Читатель и время: рабочая книга по литературе. 10 класс / под ред. член-кор. РАО В. Г. Маранцмана. – М. : Просвещение, 2002. – 320 с.

#### References

1. Belova N.A., Mardayeva T. V. Philological analysis of a literary text. Saransk, 2006, 282 p. (in Russian)
2. Belova N.A. Integration of the humanities and the ways of its implementation in a higher educational institution. *The Humanities and Education*, 2010, No. 2, pp. 32–37. (in Russian)
3. Efremova G.G. Project method as a means of integration in general musical education, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (12), pp. 23–26. (in Russian)
4. Poltavets E.Yu. War and Peace by L.N. Tolstoy at literature classes. Moscow, Prosveshcheniye, 2005. 368 p. (in Russian)
5. Lakotsenina T.P., Alimova E.E., Oganezova L.M. Modern lesson, alternative lessons, part 4. Rostov-on-Don, Uchitel, 2007, 240 p. (in Russian)
6. Mkrtchyan N.V. Modern educational technologies as a means of increasing the effectiveness of the educational process, *The Humanities and Education*, 2010, No. 3 (10), pp. 23–31. (in Russian)
7. Sukharev L.A., Maslova S.V., Naumova T.A. The use of innovative educational technologies in the professional training of teaching staff, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (12), pp. 18–24. (in Russian)
8. Reader and time: a workbook for literature lessons. Moscow, Prosveshcheniye, 2002, 320 p. (in Russian)

Поступила 10.07.2013 г.

УДК 378.126

ББК: 74.58

**Перминова Людмила Михайловна**

доктор педагогических наук, профессор

кафедра управления персоналом Московского института открытого образования,  
ведущий научный сотрудник ФГНУ РАО «Институт теории и истории педагогики» (лаб.дидактики),  
г. Москва, Россия  
lum1030@yandex.ru

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБЩЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация:** В статье дается научно-методологическое обоснование обеспечения образовательной преемственности средней и высшей школы на основе логико-дидактического подхода в обучении, что предполагает: обучение образовательным универсалиям в виде общеучебных умений и навыков как функциональной неоднородности и познавательным функциям научного знания, что способствует овладению научным методом, определению состава ключевых компетенций, обеспечению взаимосвязи школьных образовательных стандартов как условиям преемственности в образовании.

**Ключевые слова:** методологическое обеспечение, преемственность, логико-дидактический подход, образовательные универсалии, научный метод, познавательные функции научного знания, образовательный стандарт.

**Perminova Lyudmila Mikhailovna**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Personnel Management of Moscow Institute of open education  
Leading scientific worker of Institute of the Theory and History of Pedagogy, Moscow, Russia

## METHODOLOGICAL SUPPORT OF INTERCONNECTION BETWEEN THE SCHOOL EDUCATIONAL STANDARDS IN THE CONDITIONS OF CONTINUITY OF GENERAL AND HIGHER EDUCATION

**Abstract:** The article presents a scientific and methodological substantiation of supporting the educational continuity of secondary school and high school on the basis of logic and didactic approaches in education, which includes: teaching educational universals such as general skills and abilities and cognitive functions of scientific knowledge. It promotes learning a scientific method, defining the key competencies, supplying interconnection between the school educational standards, which is a condition for continuity in education.

**Key words:** methodological support, continuity, logic and didactic approach, educational universals, scientific method, cognitive functions of scientific knowledge, educational standard.

В условиях развития процесса стандартизации отечественного образования, когда одно поколение образовательных стандартов, не успев закрепиться в полной мере, сменяется новым поколением этой инновации, чрезвычайно важно научно обосновать пути взаимосвязи образовательных стандартов как выражения ценностной идеологии российского образования – научности, доступности, систематичности и системности, прочности обучения как основы фундаментальности образования. Это имеет непосредственное отношение к преемственности средней и высшей школы.

Под *методологическим обеспечением* здесь понимается научно обоснованный инструментарий в виде подходов, теорий, положений, принципов, соответствующий системно-структурной методологии педагогики/дидактики, на основе

которого может быть разработан технологический инструментарий, общий для организации и обучения ФГОСам по всем предметам, обеспечивающий преемственность ступеней среднего и высшего образования. *Преемственность* как «связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании» означает, «когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы (отметим, существенные элементы – Л. П.). В обществе означает передачу и сохранение социальных и культурных ценностей, а также всю совокупность традиций» [9, с. 954]. Таким образом, преемственность обусловлена сохранением связей и возможностью развития (системы, субъекта, процесса, например, образования). Преемственность в образовании опирается на связь ценностей и целей, содержания, форм, методов, условий и результатов обучения и вос-

питания. Образовательные стандарты хотя и не ставят во главу угла развитие личности, однако их важнейшей стороной должна быть возможность продолжения образования обучающимся на последующей образовательной ступени – от этого, как мы знаем, зависят и экономическая, и научная мощь государства, и качество жизни населения. Позитивным примером преемственности в образовании была и остается связка «гимназия – университет – академия». Важнейшим условием образовательной преемственности является общность методологии в познании и практической деятельности в условиях школы и вуза, в качестве которой выступает гносеология, логика, психологические основы обучения, диалектика (принцип и метод). Общее основание учебного и научного познания образуют: научный язык и общенаучная лексика, включающая знание о видах научного знания, структура и функции научного знания, познавательные универсалии (общеучебные умения и навыки, овладение которыми в условиях специально организованной деятельности – обучения, – позволяет овладеть научным методом как методологией познания, исследования). Поэтому важно заботиться о связи поколений образовательных стандартов, выражающих в «свернутом» виде стратегию и тактику обучения. Однако эта связь не просматривается в явном для субъектов обучения виде. Напомним суть школьных образовательных стандартов первого поколения (2004 г.).

Методологическую основу ОС первого поколения составляют деятельностный и компетентностный подходы. Компетентностный подход, заявленный в Документе [1], нуждался в основательной проработке и доработке. В соответствии с «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» цели общего образования ориентируют педагогический процесс не только на освоение обучающимися определенной суммы знаний (не системы! – Л. П.), но и на развитие личности, формирование ее познавательных и созидательных способностей. Отмечалось, что «общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности учащихся, т. е. ключевые компетентности [1, с. 10].

Как видим, приведенные установки не отражали гуманитарно-гуманистической стратегии образовательного процесса, поскольку в них отсутствует главное условие заботы об ученике и его развитии – ориентация этих нормативов на сензитивные периоды развития ребенка. Сквозной доминантой образовательных стандартов, отмечалось ранее [4], должна быть идея о том, что образовательный стандарт – это тот содержательно-деятельностный базис, система знаний,

умений и навыков, способов деятельности, ценностей, без овладения которыми в *сензитивные периоды* жизни ребенка оказываются невозможными его дальнейшее успешное развитие и саморазвитие, адекватный профессиональный выбор, образование и дальнейшее обучение, социальная адаптация, личностное самоопределение. В новом Документе [2] этот недостаток существенно восполнен ориентацией образовательных стандартов на социальную ситуацию развития ребенка: «В основе построения Федерального государственного образовательного стандарта общего образования лежит системно-деятельностный подход. Его методология в разработке стандарта реализована в деятельностной парадигме, согласно которой координатами, определяющими развитие в образовании, являются ведущая деятельность и возраст обучающихся. Это означает, что для каждого конкретного периода школьного обучения система задач и действий, выполняемых учащимися, должна быть адекватна ведущей деятельности конкретного возрастного периода и являться условием и движущей силой развития ребенка» [2, Введение]. Психологическое основание образовательных стандартов второго поколения в виде фундаментальных теорий – культурно-исторической теории развития личности и теории деятельности – является научно-методологической предпосылкой содержательного и деятельностного решения проблемы стандартизации школьного образования при дидактическом основании в виде культурологической теории содержания образования. Здесь видится возможность дальнейшего развития образовательных стандартов в общеметодологическом и дидактическом планах.

Принципиально важно, что в новом Документе воспитание рассматривается как миссия образования, – тем самым «снимается» рядоположенность, нередко имеющая место в их понимании. Принципиальный позитив нового Документа в том, что воспитание как ценностно ориентированный процесс, поставлен во главу угла школьного образования. Таким образом, категория ценности в педагогике, школьном образовании и обучении обретает действительный и практически значимый смысл.

Принципиально важным является «признание решающей роли содержания образования и способов организации учебной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного, социального и познавательного развития учащихся». Эта позиция логично детерминирует назначение общеучебных умений и навыков как универсальных ресурсов личности во всей их социокультурности. В этой «точке» нам и предстоит определить их связь с универсальными учебными действиями в содержании Фундаментального ядра общего образования как одного

из ключевых понятий новых образовательных стандартов [2]. С удовлетворением можно отметить, что **требования к результатам образования существенно соотносятся с инвариантным составом содержания образования в рамках культурологической теории содержания образования**, принятой в Концепции, – *личностными, метапредметными и предметными*. Это методологически важно, так как позволяет выстроить образовательный процесс на едином дидактическом основании в отношении преподавания всех учебных дисциплин.

В Документе [1] говорится, что приоритетом начального школьного обучения является формирование общеучебных умений и навыков, однако они не сгруппированы в некоторую методологическую и дидактическую целостность. Что касается умений, предложенных для обязательного овладения учащимися, то их выборка по всем предметам и анализ показали, что необходима работа по дифференциации и упорядочению (систематизации) тех структур, которые в Документе названы *ключевыми компетенциями*. Логико-дидактическое решение вопроса о систематизации ключевых компетенций, в основе которого лежит обращение к функциям научного знания – описательной, объяснительной и предсказательной, а также установление функциональной неоднородности общеучебных умений и навыков в структуре познавательной и практической деятельности [5; 6] представляется целесообразным вариантом решения проблемы о взаимосвязи образовательных стандартов первого и второго поколений. Опора на логико-дидактический подход в решении этого вопроса позволила развить дидактический принцип научности – об условиях развития диалектического мышления учащихся [10].

Суть доказательства связи между функциями научного знания, общеучебными умениями и ключевыми компетенциями состоит в том, что: 1) ключевые компетенции включают инвариантную и вариативную части: общеучебные умения и навыки образуют инвариантную (надпредметную) их часть, а предметные знания, умения, навыки являются вариативной их частью; 2) функциональная неоднородность общеучебных умений и навыков проявляется в том, что их соотнесенность со структурой деятельности, в которой имеют место мотивационно-целевой, ориентировочный, исполнительский и оценочно-результативный компоненты, позволяет выделить их методологические функции, доказывающие универсальность общеучебных умений: так, организационные умения выполняют базовую функцию, информационные умения выполняют ориентировочную функцию, интеллектуальные умения, тесно связанные с информационными умениями, выполняют собствен-

но технологическую (обработка информации) функцию; коммуникативные умения выполняют показательную функцию в отношении качества (сформированности) всех групп общеучебных умений; 3) ключевые слова, раскрывающие суть реализации функций научного знания, показывают, что информационные умения соотносятся с описательной функцией, а интеллектуальные умения соотносятся с объяснительной функцией; предсказательная функция может реализовываться на основе информационных как ориентировочных умений и интеллектуальных как «технологических» умений в их взаимосвязи (т. е. предсказание может быть на уровне описания или объяснения, или же включает опору на обе функции и, соответственно, на обе группы общеучебных умений); 4) ключевые компетенции в своей надпредметной части (в новых стандартах это отвечает метапредметным результатам) также соотносимы с соответствующими функциями научного знания. Упорядочивание, систематизация ключевых компетенций и общеучебных умений и навыков относительно функций научного знания позволяет рассматривать их как относительно устойчивое множество и основание для решения вопроса о преемственности образовательных стандартов первого и второго поколений, поскольку психолого-дидактическая сущность последних рассматривается как универсальные учебные действия. Целесообразно рассмотреть и соотнести такие понятия, **как умение, навык, способы деятельности, ключевые компетенции, универсальные учебные действия**.

В новой Концепции стандартов общего образования «сформулирована принципиально новая методологическая позиция отбора содержания образования [2]. Методологически она опирается на культурологическую теорию состава содержания образования (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер) и системно-деятельностный подход. К числу *универсальных УД относятся личностные универсальные учебные действия; регулятивные действия; познавательные действия; коммуникативные действия* [2, с. 15–16]. Владение всеми группами УУД оценивается в трех видах образовательных результатов: *личностных, метапредметных, предметных результатах*.

**Личностные универсальные учебные действия** однозначно опираются на мотивационно-целевой компонент деятельности как смыслообразующий и системообразующий, поскольку отношение мотива к цели порождает смысл, а цель является организационным основанием деятельности во взаимосвязи всех ее составляющих.

**Регулятивные учебные действия универсальны** тем, что интегрируют все структурные элементы деятельности в их прямой и обратной связи и рефлексии этой взаимосвязи от

мотивационно-ценностного компонента до оценочно-результативного. Учитывая, что системная взаимосвязь общеучебных умений и навыков есть дидактическое решение системной структуры деятельности, можно сказать, что с помощью регулятивных универсальных учебных действий, ученик имеет возможность мысленно объять все содержание учебной деятельности на любом этапе этой деятельности.

**Познавательные универсальные учебные действия** однозначно опираются на взаимосвязь информационных и интеллектуальных общеучебных умений, их качественная реализация возможна при сформированности организационных как рефлексивных умений [5]. Показателем качества всех общеучебных умений и соответствующих УУД являются коммуникативные умения, основу которых **составляют коммуникативные универсальные учебные действия**.

Рассмотрим конкретно связи между умениями, навыками, ключевыми компетенциями и универсальными учебными действиями. В дидактике понятия «умение», «навык», «способ деятельности» оцениваются как взаимосвязанные [3]. Рассматривая вопрос об усвоении знаний как элемента содержания образования, В. В. Краевский и И. Я. Лернер указывают: «Вторым видом /элементом содержания образования является опыт осуществления способов деятельности. Знания о них содержатся в первом элементе культуры, и без таких знаний ни один способ деятельности нельзя выполнить сознательно. Но и знаний этих недостаточно. Нужно усвоить опыт применения их на практике... И только тогда у личности появляются навыки и умения. Последние и являются усвоенным опытом осуществления различных способов деятельности» [3, с. 104–105]. Следовательно, умения и навыки являются составляющими способа деятельности, имеющего сложную структуру.

Непроизвольность и автоматизированность выполнения навыков не оспаривается педагогами. Однако: «Способы деятельности, усваиваемые учащимися, становятся их навыками и умениями. Навыком является операция, способ выполнения которой доведен до автоматизма, почти не контролируемого сознанием. Умение – это действие, состоящее из упорядоченного ряда операций, **имеющих общую цель**. Умение может быть усвоено с разной степенью совершенства, но его выполнение всегда контролируется сознанием» [3, с. 144]. И далее: «...для *навыка* необходимо, как правило, *однообразное повторение операции, для превращения действия, заданного извне, в умение, необходимо первоначально однообразное его повторение, а затем вариативное, т. е. в разных, существенных для данного действия ситуациях*» [Там же].

Таким образом, в основе навыков, умений, способов деятельности, действий лежит **операция** как их деятельностная первооснова, повторяемость и автоматизм которой (которых) в различных действиях приводят к формированию навыков, умений и способов деятельности, – последние из которых, в свою очередь, также могут стать умениями и навыками, но более сложного по составу и связям характера. Главное отличие умения от навыка – сознательный, а не автоматический характер его выполнения.

Обратимся к термину «действие». В работах С. Л. Рубинштейна дается характеристика действия как сложного образования во всем его психологическом содержании, как «единицы деятельности» [7, с. 195]. Автор, рассматривая сложные связи между операциями, действиями, навыками, показывает их диалектический характер. Так, при определенных условиях некоторые операции в результате их частого упражнения приобретают автоматизм и становятся навыком, либо их совокупность обретает вид навыка. При определенных условиях действия могут стать операциями и, следовательно, приобретут в деятельности ученика вид автоматизированного действия, т. е. навыка. Между этими структурами всегда имеется связь, позволяющая рассматривать их в системе деятельности, а, значит, и в системе общеучебных умений и навыков. В дидактических исследованиях проводится мысль о том, что умение реализуется через операции и действия. Таким образом, дидактические и психологические универсалии соотносимы: **универсальные учебные действия являются существенными элементами общеучебных умений и навыков, способов деятельности, ключевых компетенций, а затем и компетентностей ученика** в познавательной и практической деятельности. Соотношение умений и действий (дидактического и психологического) может быть описано следующими положениями:

1. Умение есть форма предъявления действия и показатель качества владения действием (действиями).

2. Действие задано содержанием – это доказывается с позиций культурологической и бинарно-интегративной теорий содержания образования.

3. Умение действительно, действие выражено в умелости субъекта.

4. Умение и действие связаны неразрывно, как **форма и содержание**.

5. Умение есть высшая форма реализации и материализации действия. Поэтому деятельность состоит в той же степени из операций и действий, как и из умений, наглядно свидетельствующих об их качестве (сформированности) в познавательной и практической деятельности ученика.

6. Универсальные умения (общеучебные умения и навыки) имеют в своей основе универсальные (универсальные учебные) действия, совокупность и система которых может иметь вариативный характер, зависящий от содержания учебных заданий.

7. Универсальность общеучебных умений и учебных действий в том, что они проявляются на социальном, образовательном и личностном уровнях.

Преемственность между ОС первого и ОС второго поколений в том, что «интегрирующим результатом образовательной деятельности является достаточная и необходимая **компетентность выпускника**» [2], и для достижения этого результата необходимо ставить во главу угла методической работы учителя «формирование системности знаний как их качества» (Л. Я. Зорина). **Функционально ОУУН соотносимы с универсальными учебными действиями, и потому Программа формирования УУД – это программа формирования общеучебных умений и навыков [2, п. 18.1.1].**

Таким образом, к числу дидактических условий взаимосвязи школьных образовательных стандартов первого и второго поколений как основания преемственности общего среднего и высшего образования следует отнести:

– согласование и взаимосвязь либо взаимодополняемость методологических оснований (деятельностный подход, культурно-историческая теория развития личности; компетентностный подход);

– единое понимание содержания образования в контексте дидактической теории (культурологической теории содержания образования);

– единое понимание учебных универсалий (общеучебных умений и навыков, универсальных учебных действий, ключевых компетенций и компетентностей) сквозь призму взаимосвязи операций, действий, умений, навыков и способов деятельности; опора на познавательные функции научного знания и логико-дидактический подход; ориентация на формирование системности знаний учащихся в процессе изучения всех дисциплин.

#### Список использованных источников

1. Федеральный компонент Государственного стандарта общего образования. В 2 ч. / Министерство образования Российской Федерации. М., 2004.

2. О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад Российской академии образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова // Педагогика. – 2008. – № 10. – С. 9–28.

3. Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. – М., 1982.

4. Перминова Л. М. Образовательные стандарты в контексте школьного обучения / Л. М. Перминова // Педагогика, 2005. – № 10. – С. 95–102.

5. Николаева, Л. Н. Логико-дидактические основы формирования у учащихся общеучебных умений и навыков : дис. ... канд. пед. наук / Л. Н. Николаева. – М. : ИТИП РАО, 2009.

6. Перминова, Л. М., Формирование у учащихся общеучебных умений и навыков: логико-дидактический подход / Л. М. Перминова, Л. Н. Николаева // Педагогика, 2009. – № 2. – С. 18–25.

7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. В 2 томах. Т. 1. – М., 1989.

8. Перминова, Л. М. Дидактическая взаимосвязь школьных образовательных стандартов первого и второго поколений / Л. М. Перминова // Педагогика, 2010. – № 4. – С. 25–33.

9. Большой энциклопедический словарь. – М. – СПб, 2009.

10. Перминова, Л. М. О дидактическом принципе научности / Л. М. Перминова // Педагогика. – 2010. – № 9. – С. 20–28.

#### References

1. Federal component of the state standard of general education. In 2 parts. The Ministry of Education of the Russian Federation. Moscow, 2004. (in Russian)

2. On the federal state educational standard of general education, *Pedagogy*, 2008, No. 10, pp. 9–28. (in Russian)

3. Didactics of secondary school. Moscow, 1982. (in Russian)

4. Perminova L.M. Educational standards in the context of school education, *Pedagogy*, 2005, No. 10, pp. 95–102. (in Russian)

5. Nikolayeva L.N. PhD dissertation. Logic and didactic basis of formation of general skills and abilities of students. Moscow, ITIP RAO, 2009. (in Russian)

6. Perminova L.M., Nikolayeva L.N. The Formation of general skills and abilities of students: logic and didactic approaches, *Pedagogy*, 2009, No. 2, pp. 18–25. (in Russian)

7. Rubinshtein S.L. The basis of general psychology. In 2 volumes. Vol. 1. Moscow, 1989. (in Russian)

8. Perminova L.M. Didactic interconnection between of the first- and second-generation school educational standards, *Pedagogy*, 2010, No. 4, pp. 25–33. (in Russian)

9. Great Encyclopedic Dictionary. Moscow – St. Petersburg, 2009.

10. Perminova L.M. On the didactic principle of scientific nature, *Pedagogy*, 2010, No. 9, pp. 20–28. (in Russian)

Поступила 11.11.2013 г.

УДК 81' 246.2  
ББК 81.001.91

**Семенова Светлана Степановна**

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник  
лаборатории школ народов Севера  
ФГБНУ «Научно-исследовательский институт национальных школ  
Республики Саха (Якутия)», г. Якутск, Россия  
sss\_insch@mail.ru

**МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РОДНЫМ ЯЗЫКАМ  
В СИСТЕМЕ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** В статье раскрываются модели обучения родным языкам в рамках системы билингвального образования. Обоснованы подходы к проектированию моделей обучения, описаны формы и механизмы их реализации.

**Ключевые слова:** билингвальное образование, проектирование базовых моделей обучения, федеральный государственный образовательный стандарт общего образования.

**Semyonova Svetlana Stepanovna**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
a leading research worker at the Laboratory of Schools of the North  
Scientific-Research Institute of National Schools of the Republic of Sakha (Yakutia), Yakutsk, Russia

**MODELS OF TEACHING IN NATIVE LANGUAGES  
IN BILINGUAL EDUCATION**

**Abstract:** The article considers the models of teaching native languages in the system of bilingual education. The author substantiates the approaches to designing education models and describes the forms and mechanisms of their realization.

**Key words:** bilingual education, designing basic models of education, federal state educational standard of general education.

Родной язык – духовная ценность и неотъемлемый признак народа. Он тесно связан с национальной культурой этноса, развивается в ней и выражает всю многовековую жизнь народа. Родной язык – живое свидетельство истории и культуры народов. В Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г., утвержденной Указом Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666, сохранение и развитие языкового и культурного разнообразия народов России признано одним из приоритетных задач. В нашем государстве проживает свыше 193 национальностей, используется 277 языков и диалектов, в государственной системе образования используются 89 языков, из них 30 – в качестве языка обучения, 59 – в качестве предмета изучения [3].

В системе языкового образования РФ доминирующая роль по праву принадлежит русскому языку как государственному, как языку межнационального общения. Русский язык – национальное достояние многонационального народа России, язык образования и развития, сотрудничества и процветания, дружбы и единства народов.

В связи с этим моделирование образовательного процесса обучения родным языкам необходимо рассматривать в рамках билингвального (двуязычного) образования, а проектирование эффективной системы обучения возможно только с учетом формирования скоординированного двуязычия. Такой подход особенно актуален и будет продуктивен в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Успешная работа по достижению этой задачи, стоящей перед современной системой образования, требует создания соответствующих моделей обучения языкам, а также их последовательной реализации на практике. Такая модель должна обеспечивать: 1) реализацию языковой политики по вопросу соблюдения паритета государственных языков в области образования; 2) формирование гражданской и этнокультурной идентичностей в многонациональном государстве; 3) сохранение и развитие родных языков и культур народов России; 4) достижение качества владения языками, формирование коммуникативной и межкультурной компетенций; 5) социализацию личности в современном мире, в том числе профессиональном.

Каждый язык по-своему уникален и неповторим. Функционирование и развитие национальных языков в системе общего образования не должны зависеть от их численности, административно-территориального расположения и социального положения в полиязыковом и поликультурном обществе. Между тем родные языки народов РФ находятся в неодинаковых положениях. Обучение на родном языке может обеспечить только литературный язык, получение общего образования на родном языке возможно при достаточно развитой системе юридического статуса языка, т. е. реально обучение можно организовать только на государственных языках. Лингвистический корпус (степень кодифицированности, уровень междиалектной консолидированности, наличие или отсутствие письменности и литературной нормы) некоторых титульных языков и языков коренных малочисленных народов не позволяют организовать качественное обучение на этих языках. В этой ситуации их изучение в школе как учебного предмета становится единственным способом сохранения и развития. Кроме того, только изучение языка в школе может способствовать формированию литературного языка.

В этих условиях модели обучения родным языкам народов России в системе общего образования необходимо создавать также с учетом международных рекомендаций, статуса и корпуса языков, а также региональных традиций по вопросам организации языкового образования. Основными компонентами системной модели могут стать следующие направления: 1) обучение родным языкам, имеющим статус государственного языка; 2) обучение родным языкам, имеющим единую литературную форму; 3) обучение родным языкам в условиях диалектных различий (при отсутствии общепринятой литературной нормы); 4) обучение родным языкам коренных малочисленных народов, находящихся под угрозой исчезновения (с учетом специфики следует выделить отдельно). В Республике Саха (Якутия), в которой функционируют два государственных языка – русский и язык саха, пять официальных языков – эвенский, эвенкийский, юкагирский, чукотский и долганский, необходимы различные комплексные модели обучения, разработанные с учетом специфики каждого языка.

На основе результатов исследования процессов формирования национально-русского (якутско-русского) двуязычия в Республике Саха (Якутия) Научно-исследовательским институтом национальных школ РС (Я) спроектирована модель обучения языку саха, имеющему развитый лингвистический корпус, устойчивую литературную форму, государственный статус и изучаемому в школах Якутии с 1922 г. как учеб-

ный предмет. Модель состоит из пяти основных компонентов, таких как организационно-управленческий, научно-методический, учебно-методический, образовательный и аттестационно-экспертный.

*Организационно-управленческий блок*, обеспечивающий создание условий, включает следующие этапы: 1) разработка и утверждение концептуальных, нормативно-правовых и программных документов, обеспечивающих материально-технические, кадровые и финансовые условия реализации образовательных стандартов и программ с учетом региональных, этнокультурных особенностей, в том числе обучения на родном языке и изучение языка саха как родного и как государственного языка представителями разных национальностей по их желанию; 2) сохранение, создание и развитие социокультурной среды через расширение функций языка саха как государственного в различных сферах общественно-политической жизни и профессиональной деятельности, развитие национальной культуры и языка саха в центрах культуры и искусства, в учреждениях общего и профессионального образования, расширение форм средств массовой информации, книгоиздания.

*Научно-методический блок*, обеспечивающий разработку содержания и технологии обучения, состоит из следующих компонентов: 1) описание комплексного (системного) подхода к обучению языку саха как родному и как государственному, включающего социокультурный, социолингвистический, психологический, психолингвистический, лингвистический и педагогический, методический аспекты на основе результатов научных исследований; 2) разработка для образовательных учреждений рекомендательных материалов к разработке основной образовательной программы с учетом региональных и этнокультурных особенностей, к организации билингвального образовательного процесса и обучению языку саха как родному и как государственному.

*Учебно-методический блок* направлен на обеспечение образовательного процесса современными учебно-методическими средствами обучения, в том числе с использованием информационных технологий, создаваемых на основе комплексного подхода к обучению языку саха как родному и как государственному.

Моделирование содержания и технологии учебных средств должно обеспечивать достижение целевых ориентиров как формирование базовых национальных ценностей, достижение личностных, метапредметных и предметных результатов средствами родного языка, основываться на принципах системно-деятельностного подхода [4, с. 7–10].

Предметные результаты изучения языка саха как родного отличаются от предметных результатов обучения языку саха как государственного, изучаемого как второй язык. Изучение языка саха как родного направлено на базовое (первичное) становление языковой, лингвистической, коммуникативной и лингвокультурологической компетенций, на основе которых формируются и развиваются указанные компетенции на других языках, в частности на русском языке [2, с. 7]. Изучение языка саха как государственного обеспечивает овладение вторым языком на уровне, достаточном для комфортного пребывания в условиях сахаязычной коммуникации (уровень понимания) и межкультурного диалога. Формирование языковых и коммуникативных компетенций на языке саха происходит на базе сформированных в процессе обучения первому, чаще русскому языку [2, с. 21].

*Образовательный блок* непосредственно направлен на обеспечение процесса обучения языку саха как родному и как государственному. В образовательном процессе задействованы учителя и учащиеся, а также их родители (или законные представители). Основными компонентами данного блока являются учебная и речевая виды деятельности, структура которых соответствует общей структуре деятельности (мотив-цель-способ-результат-рефлексия), и организационная культура, сочетающая ее различные виды как традиционная, корпоративная, профессиональная, проектно-технологическая.

*Аттестационно-экспертный блок* обеспечивает внешнюю оценку и контроль качества обучения языку саха как родному и как государственному. Государственная итоговая аттестация выпускников основной или старшей школы по родным языкам должна организовываться с учетом уровня и продолжительности обучения, а также обеспечения соответствующими программными документами, учебно-методическими комплектами и квалифицированными кадрами. Необходима серьезная подготовительная работа среди участников образовательного процесса. Общественная экспертиза качества этнокультурного образования, в частности обучения языку саха, должна проводиться на уровне образовательного учреждения, на муниципальном и региональном уровнях. Формы и инструментари экспертизы должны разрабатываться профессиональными и этнокультурными общественными организациями с участием широкой общественности.

Проведение государственной итоговой аттестации учащихся, изучивших язык саха как второй язык по выбору, требует широкого обсуждения и продолжительной подготовительной работы по созданию системы оценки и контро-

ля качества обучения. Общественная экспертиза процесса и результатов обучения языку саха как государственному должна проводиться только на добровольной основе. Наиболее оптимальными формами наряду с общепринятыми формами итоговой аттестации могут стать конкурсы риторики, сочинений, чтецов, сказителей, театральные фестивали и проектные работы.

Исследование процессов сохранения и возрождения традиционного образа жизни, культуры и родного языка коренных малочисленных народов Севера, проживающих в Республике Саха (Якутия), позволило нам спроектировать базовую модель системы обучения их родным языкам в условиях их возрождения, состоящей также из пяти основных блоков (организационно-управленческой, научно-методической, учебно-методической, образовательной и аттестационно-экспертной).

*Организационно-управленческий блок*, обеспечивающий создание условий, включает следующие этапы:

1) разработка и утверждение концептуальных, нормативно-правовых и программных документов, обеспечивающих материально-технические, кадровые и финансовые условия их деятельности, в том числе образовательных стандартов и программ с учетом региональных, этнокультурных особенностей; направленных на возрождение национальной культуры и этнического языка коренных народов Севера;

2) создание социокультурной среды через образование административных территорий как национальных районов и наслег в местах компактного проживания коренных малочисленных народов Севера, создание условий функционирования родных языков как официальных, возрождение традиционных видов хозяйствования, развитие центров национальной культуры и родного языка в образовательных учреждениях (детский сад-школа), сельских домах культуры, музеях, расширение форм средств массовой информации, книгоиздания.

*Научно-методический блок*, обеспечивающий создание содержания и технологии обучения, состоит из следующих компонентов:

1) описание комплексного подхода к обучению родным языкам, включающего социокультурный, социолингвистический, культуроведческий, психологический, психолингвистический, лингвистический, педагогический и методический аспекты на основе научных исследований;

2) разработка для образовательных учреждений научно-методических рекомендаций к организации обучения родным языкам владеющих и невладеющих, к разработке основной образовательной программы с учетом региональных и этнокультурных особенностей, в составе которой

предусматриваются урочные и внеурочные виды деятельности по родным языкам и культуре.

*Учебно-методический блок* направлен на обеспечение образовательного процесса современными учебно-методическими средствами обучения, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий, создаваемыми на основе комплексного подхода к обучению родному (этническому) языку владеющих и невладеющих. Предметное содержание обучения родному языку разрабатывается на основе интеграции языковых, фольклорных, культуроведческих, литературных и краеведческих материалов. Языковые и лингвистические аспекты обучения должны учитывать диалектные особенности, специфику местных наречий и говоров сохранившегося устного «живого» языка.

Моделирование содержания и технологии учебных средств должно обеспечивать требования федерального государственного образовательного стандарта – достижение целевых ориентиров как формирование базовых национальных ценностей, достижение личностных, метапредметных и предметных результатов средствами родного языка и культуры – формирование коммуникативной, языковой и этнокультуроведческой компетенций [2, с. 13].

*Образовательный блок* направлен на обеспечение процесса обучения родным языкам коренных малочисленных народов Севера. В образовательном процессе задействованы учителя, учащиеся и родители (или законные представители), а также носители родных языков. Наиболее оптимальным вариантом для возрождения исчезающих языков является создание речевой среды по модели проекта «Языковое гнездо», реализуемого в Ханты-Мансийском автономном округе и Долгано-Ненецком районе Красноярского края. Методика обучения должна разрабатываться на основе культуроведческого, функционально-коммуникативного и деятельностного подходов с учетом этнопедагогических традиций. Основным компонентом данного блока является речевая деятельность, возникающая на базе общей структуры деятельности (мотив-цель-действие-результат-рефлексия), и организационная культура, сочетающая ее различные виды.

*Аттестационно-экспертный блок* обеспечивает внешнюю оценку и контроль качества обучения родным языкам коренных малочисленных народов Севера. Среди проблем системы обучения этой группы родных языков этот блок является самым сложным. С одной стороны, система государственного контроля качества обучения родным языкам, находящимся под угрозой исчезновения, необходима, с другой стороны, единые формы государственной итоговой

аттестации для них не приемлемы. Также невозможно разработать единые требования к предметным результатам освоения учебных предметов по родным языкам. В связи с этим к каждому языку коренных малочисленных народов Севера необходимо выработать индивидуальные критерии, инструментарии и формы контроля государственной итоговой аттестации и общественной экспертизы. Для этой группы родных языков наиболее оптимальной представляется создание системы государственно-общественной экспертизы оценки качества обучения.

На основе базовой модели системы обучения родным языкам коренных малочисленных народов Севера в Научно-исследовательском институте национальных школ РС (Я) разрабатываются две основные модели обучения в общеобразовательных учреждениях. Первая – модель обучения владеющих родным языком, вторая – модель обучения родному языку невладеющих этническим языком.

Следующей основной проблемой языкового образования в многонациональном государстве, требующей особого внимания, является моделирование системы билингвального образовательного процесса. Именно система билингвального обучения и воспитания может формировать функциональное двуязычие. Двуязычие и многоязычие являются нормой во всем мире, необходимым условием сосуществования различных народов, государств. В мире больше билингвов, чем монолингвов. В настоящее время детский билингвизм охватывает половину детей на нашей планете. И эта тенденция будет расти.

В системе образования на международном уровне накоплен достаточный опыт билингвального образования. Исследователи выделяют следующие модели двуязычного обучения: 1) программа обогащения, 2) программа перехода, 3) программа сохранения языка. Программа обогащения представляет собой параллельное обучение на двух языках определенных учебных предметов. Например, история – на родном, химия – на другом языке. Эта программа в настоящее время наиболее успешно действует в школах и классах повышенного уровня. Программа перехода наиболее распространена при обучении национальных меньшинств и представляет собой систему начального обучения на родном языке с постепенным переходом на другой язык обучения (на язык большинства, на язык профессионального обучения). Программы сохранения языка ориентированы как на детей доминантных языковых групп, так и на детей национальных меньшинств и направлены на сохранение языка, а также на возрождение языков и культур, находящихся под угрозой исчезновения.

Вместе с тем появляется понятие «обучение на билингвальной основе», что в соответствии с современным подходом означает, с одной стороны, обучение предмету, при котором процесс овладения учащимися знанием по учебному предмету происходит на двух языках, с другой стороны, обучение языкам осуществляется в процессе овладения учащимися знанием по учебному предмету. Язык при таком подходе рассматривается прежде всего как инструмент приобщения к миру специальных знаний, а содержание обучения отличается совмещением предметного и языкового компонентов. В результате возникает двойной эффект – одновременно приобретаются новые знания по учебному предмету и совершенствуются языковые и речевые навыки по овладению литературных норм двух языков, развивается коммуникативная компетенция. При билингвальном обучении происходит развитие речевых механизмов, артикуляционного аппарата человека и создание механизма переключения с одного языка на другой.

В системе общего образования РФ, в том числе и нашей республики, также накоплен большой практический опыт билингвального обучения, который требует обобщения и теоретического осмысления, а также решения существующих проблем. В настоящее время в общеобразовательных учреждениях Республики Саха (Якутия) языками обучения официально являются русский язык и язык саха, имеющие статус государственных языков. Языки коренных малочисленных народов Севера, имеющие статус местных официальных языков, изучаются только как учебный предмет. Обобщение опыта общеобразовательных учреждений билингвальному обучению показывает, что в нашей республике наиболее распространенной является модель обучения на родном (якутском) языке с постепенным переходом на русский язык обучения. Также в последние годы в общеобразовательных учреждениях коренных малочисленных народов Севера развивается модель сохранения языка (или частичное поддерживающее обучение на родном языке).

Между тем результаты исследований Научно-исследовательского института национальных школ РС (Я) свидетельствуют, что модель перехода приводит к снижению качества владения учащимися родным языком [1, с. 166]. Наиболее оптимальной моделью билингвального обучения для детей-якутов представляется модель обогащения, то есть параллельного использования якутского и русского языков в качестве языка преподавания. Для детей коренных малочисленных народов Севера в настоящее время наиболее оптимальна модель сохранения языка с учетом функционального положения их родного языка. Изучение их родного языка также

должно сопровождаться изучением традиционных знаний и поддерживаться различными школьными и внешкольными мероприятиями на родных языках.

ФГОС начального и основного общего образования разработаны с учетом региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов РФ и обеспечивают сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа РФ, права на изучение родного языка, возможности получения начального общего образования на родном языке, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России. Такой подход позволяет интегрировать во все структурные компоненты (разделы) основных образовательных программ общего образования содержание этнокультурного образования в контексте диалога культур.

В составе примерной основной образовательной программы предлагаются три варианта базисного учебного плана:

Вариант 1 – для образовательных учреждений, в котором обучение ведется на русском языке.

Вариант 2 – для образовательных учреждений, в которых обучение ведется на русском языке, но наряду с ним изучается один из языков народов России (количество учебных часов по родному языку и литературе – 3 часа).

Вариант 3 – для образовательных учреждений, в котором обучение ведется на родном (нерусском) языке, в том числе в образовательных учреждениях субъекта РФ, в которых законодательно установлено государственное двуязычие (одинаковое количество учебных часов родному языку и русскому языку (5–6 часов) [5, с. 16–20].

В условиях Республики Саха (Якутия) второй вариант базисного учебного плана рекомендуется общеобразовательным учреждениям, в которых изучается родной язык коренных малочисленных народов Севера и в которых изучается якутский язык для невладельцев. Третий вариант базисного учебного плана рекомендуется общеобразовательным учреждениям, в которых функционируют два государственных языка Республики Саха (Якутия) в качестве изучения в форме учебных предметов и основного языка обучения в зависимости от ступени обучения. Таким образом, федеральные государственные образовательные стандарты общего образования позволяют учитывать специфику языков и реализовать различные модели обучения родным языкам.

Развитие моделей обучения родным языкам в системе билингвального обучения требует решения многих задач, в том числе специальной подготовки педагогов в высших профессиональных учебных заведениях, развития их языковой

и коммуникативной компетенции. Необходимо разработать концептуальные подходы к подготовке и повышению квалификации педагогических работников по части их подготовки к поликультурному и билингвальному образовательному процессу. Наша основная задача – создание системы непрерывного билингвального образования начиная с дошкольных образовательных учреждений и заканчивая учреждениями высшего профессионального образования.

#### Список использованных источников

1. Аналитическая справка об образовательных достижениях по родному (якутскому) языку учащихся 6–7 классов / Бюллетень Совета по языковой политике при Президенте Республики Саха (Якутия) за 2004 год. – Якутск : Офсет, 2005. – 168 с.
2. Концепция школьного языкового образования в Республике Саха (Якутия). – Якутск : Изд-во Департамента НиСПО МО РС (Я), 2001. – 28 с.
3. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.minnation.senat.org/Strategiya-2025.html> (дата обращения: 18.09.2013).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2011. – 48 с.

5. Федеральный государственный стандарт начального общего образования в общеобразовательных учреждениях коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия) : сборник примерных учебных планов и примерных программ / под ред. Н. В. Ситниковой, С. С. Семеновой. – Якутск : Бичик. – 95 с.

#### References

1. Analytical information on the educational achievements in the native (Yakut) language of the pupils in 6–7 forms. The Bulletin of the Council on Language Policy under the President of the Republic of Sakha (Yakutia) in 2004. Yakutsk, Ofset, 2005, 168 p. (in Russian)
2. The concept of school language education in the Republic of Sakha (Yakutia). Yakutsk, Izd-vo Departamenta NiSPO MO RS (Ya), 2001, 28 p. (in russian)
3. The strategy of the state national policy of the Russian Federation for the period up to 2025 [Electronic resource]. URL: <http://www.minnation.senat.org/Strategiya-2025.html>.
4. The federal state educational standard of general education. Moscow, Prosveshcheniye, 2011, 48 p. (in Russian)
5. The federal government standard of primary education in educational institutions of smaller peoples of the Republic of Sakha (Yakutia). Yakutsk, Bichik, 95p. (in Russian)

*Поступила 12.09.2013 г.*

УДК 373.2 (045)  
ББК 74.1

**Спиренкова Наталья Григорьевна**

кандидат педагогических наук, доцент  
кафедра педагогики

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
[spirenkovan@mail.ru](mailto:spirenkovan@mail.ru)

#### РАЗРАБОТКА ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОСТОЯНИЕ, ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ\*

**Аннотация:** Статья содержит анализ основных проблем разработки и внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования. Особое внимание уделяется определению методологической, теоретической основы и основных положений ФГОС дошкольного образования.

**Ключевые слова:** ребенок, дошкольное образование, образовательный процесс, федеральный государственный образовательный стандарт, качество образования, программа, педагог дошкольного образования.

\* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

**Spirenkova Natalya Grigoryevna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of Pedagogy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**DEVELOPMENT OF THE FEDERAL STATE  
EDUCATIONAL STANDARDS OF PRESCHOOL EDUCATION:  
CONDITION, EXPERIENCE AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT**

**Abstract:** The article analyzes the main problems of the development and implementation of the Federal State Educational Standards for preschool education. A special attention is paid to the definition of the methodological and theoretical basis and the main provisions of the FSES of preschool education.

**Key words:** child, preschool education, educational process, the federal state educational standards, quality of education, programme, teacher of preschool educational institution.

Система дошкольного образования Российской Федерации имеет богатую историю, свои традиции и перспективы развития. В настоящее время она функционирует в условиях внедрения ФГОС дошкольного образования в образовательные организации, действующих в национально-региональных условиях регионов, с учетом инноваций в содержании, технологиях, организации и управлении в системе дошкольного образования (в том числе создание Центра продленного дня на базе МордГПИ) [1]. В современных условиях инновационные процессы и инновационная деятельность являются важнейшими инструментами повышения качества и конкурентности образования [2].

Положительная динамика, связанная с увеличением рождаемости в стране, приводит к необходимости расширения сети образовательных учреждений дошкольного образования. Возникает необходимость принятия на федеральном уровне документов, регламентирующих деятельность региональных властей по созданию краткосрочных программ ликвидации дефицита мест в детских садах за счет: строительства новых дошкольных учреждений; возврата в систему дошкольного образования ранее закрытых учреждений; развития системы учебно-воспитательных комплексов, дающих возможность внедрения малозатратных механизмов использования свободных помещений школ (особенно сельских) для оказания образовательных услуг семьям с детьми дошкольного возраста; внедрения новых моделей дошкольного образования для детей, не посещающих детские сады (создание центров игровой поддержки, групп кратковременного пребывания, инклюзивных групп, дошкольных консультационных и логопунктов и др.), развития негосударственного сектора дошкольного образования на основе муниципального задания (заказа). Актуализируется процедура внедрения не только организационных механизмов контроля качества дополнительных образовательных услуг, предоставляемых в до-

школьном учреждении (экспертиза программ дополнительного образования, условий их реализации, мониторинг эффективности реализации программы и степени удовлетворенности родителей), но и контроля соответствия качества учебно-методических, дидактических материалов и оборудования требованиям безопасности, развивающего потенциала, содержательной и эстетической ценности и др.

Решение вышеназванных проблем в современных условиях возможно применительно к разным уровням организации дошкольной образовательной системы на: социальном, финансово-экономическом, организационном, программно-методическом уровнях.

Так, внедрение моделей дошкольного образования обеспечивает каждому ребенку возможность осваивать образовательные программы и полноценно общаться на государственном языке и языке обучения при поступлении в первый класс. Разработка механизма стимулирования создания системы образовательных услуг обеспечивает поддержку семейного воспитания. Важным является поддержка муниципальных программ развития дошкольного образования, которые обеспечивают внедрение современных моделей дошкольного образования.

Процесс стандартизации образовательных систем – общемировая тенденция. В России для большинства уровней и ступеней образования, исключая дошкольное, до недавнего времени уже установлены федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС). Однако этот процесс коснулся и системы дошкольного образования, так как еще в 1996 году Министерством образования РФ были утверждены «Временные (примерные) требования к содержанию и методам воспитания и обучения, реализуемым в дошкольном образовательном учреждении». Согласно приказу МО РФ (№ 448 от 22.08.1996 г.) устанавливалось, что указанные требования действуют до введения государственного образовательного стандарта дошколь-

ного образования. Через десять лет (1 декабря 2007 г.) в ФЗ «Об образовании» были внесены изменения, в соответствии с которыми в сфере дошкольного образования устанавливаются не ФГОС, а только две группы федеральных государственных требований к *структуре* основной образовательной программы дошкольного образования и *условиям* ее реализации.

Неполнота процесса стандартизации системы дошкольного образования, по мнению Н. В. Фединой, порождает ряд социально-экономических и политических рисков. Во-первых, отсутствие полноценного ФГОС дошкольного образования значительно затрудняет реализацию государственной политики в сфере образования, ограничивает право граждан Российской Федерации на получение качественного дошкольного образования, сужает сферу ответственности дошкольных образовательных учреждений. Во-вторых, усугубляет отставание дошкольного образования в ряду других образовательных систем общей системы непрерывного образования Российской Федерации. В-третьих, препятствует обеспечению преемственности между дошкольным и начальным общим образованием.

Таким образом, обеспечение дошкольного образования по остаточному принципу, отсутствие у него определенного и юридически закрепленного статуса, наличие специфических признаков системы – все это способствует отставанию дошкольного образования в ряду других образовательных систем общей системы непрерывного образования РФ. Отсутствие требований к результатам дошкольного образования усугубляет сложившуюся ситуацию, формирует общественное отношение к дошкольному образованию в первую очередь как к «камере хранения» детей дошкольного возраста, во вторую – как к образовательной системе.

Данные обстоятельства позволяют время от времени актуализировать вопрос об отраслевой принадлежности дошкольного образования, возможности его включения в систему социального обеспечения и поддержки населения РФ при наличии прямо противоположной мировой тенденции.

Системы дошкольного и начального общего образования преемственны во всем, кроме требований к результатам освоения основных образовательных программ. Обе системы «не знают», каким может быть ребенок, освоивший основную образовательную программу дошкольного образования, в чем его отличие от ребенка того же возраста, не освоившего указанную программу. Подобное незнание порождает: субъективный подход к приему детей в первый

класс со стороны общеобразовательных учреждений: по собственным критериям, зачастую ориентированным на интенсификацию процесса обучения в начальной школе; как следствие, ориентацию дошкольных образовательных учреждений на выполнение социального заказа учителей и родителей по *подготовке* ребенка к школе с превалированием познавательного компонента развития, в ущерб достижению *готовности* (физической и психологической) к школе [7].

Разработка Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования позволяет определить перспективу его развития в России как одного из стратегических направлений обновления системы образования. Так, согласно вступившему в силу 1 сентября 2013 г. Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации» [6] дошкольное образование является первым уровнем общего образования. Это стандарт качества дошкольного образования, обеспечения полноценной творческой жизни детей и взрослых в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ). Данный документ разработан авторским коллективом во главе с директором Федерального института развития образования А. Г. Асмоловым на основе Конституции РФ [3], законодательства Российской Федерации и с учетом Конвенции о правах ребенка [4], в основе которого заложены принципы поддержки разнообразия детства, сохранения не только его уникальности и самоценности как важного этапа в развитии человека, но и вариативности развивающих форм этой поддержки, уважения личности ребенка, определение личностно-развивающего и гуманистического характера взаимодействия взрослых и детей, реализации Программы в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности и др.

Федеральный государственный образовательный стандарт включает в себя требования к: 1) структуре основных образовательных программ (в том числе соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объему; 2) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям; 3) результатам освоения основных образовательных программ [5].

Данный документ является основой для разработки Программы, вариативных примерных образовательных программ дошкольного образования, нормативов финансового обеспечения реализации Программы и на оказание

государственной услуги в сфере дошкольного образования, оценки соответствия образовательной деятельности организации требованиям стандарта, а также формирования содержания профессионального образования педагогических работников, оказания помощи родителям в воспитании, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений из развития.

В отличие от других стандартов, ФГОС дошкольного образования не является основой оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся. Освоение образовательных программ дошкольного образования не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации обучающихся. Требования к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования сформулированы в терминах развития ребенка в виде единых ориентиров базовой культуры ребенка с учетом ожиданий семьи и общества.

По мнению разработчиков, стандарт должен нормативно обеспечить государственные гарантии равенства возможностей для каждого ребенка в получении дошкольного образования, так как он учитывает: социокультурное разнообразие детства; возрастные закономерности и индивидуальные особенности развития детей; потребности, особенности и возможности детей с ограниченными возможностями здоровья; возможность профессиональной поддержки индивидуального развития ребенка.

Методологической и теоретической основой Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования являются:

– положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского и отечественной научной психолого-педагогической школы о закономерностях развития ребенка в дошкольном возрасте (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, А. В. Запорожец, В. В. Давыдов и др.);

– работы по аксиологии и философии образования (И. А. Зимняя, В. П. Зинченко, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин и др.), теории и методологии разработки образовательных стандартов (В. И. Байденко, В. П. Беспалько, А. М. Кондаков, А. А. Кузнецов, В. С. Леднев, А. И. Маркушевич, М. В. Рыжаков, В. М. Соколов, А. И. Субетто и др.);

– научные положения, практические разработки и методические рекомендации, содержащиеся в трудах исследователей в области дошкольного образования (Л. А. Венгер,

М. А. Васильева, В. Т. Кудрявцев, Л. А. Парамонова, В. А. Петровский и др.);

– законодательные и нормативные правовые акты Российской Федерации в области образования.

На протяжении 2013 года в России развернулось обсуждение Проекта ФГОС дошкольного образования в регионах, были созданы рабочие группы по разработке плана мероприятий по внедрению стандарта в систему дошкольного образования. Это нашло свое отражение как на страницах периодической печати, педагогических журналах, так и в ходе проведения конференций, семинаров, педагогических советов. Логическим продолжением данного общественно-педагогического движения явилось проведение 30 сентября – 1 октября 2013 г. в Москве *Первого Всероссийского съезда работников дошкольного образования*, организаторами которого стали: Министерство образования и науки РФ и Российский книжный союз. Участниками Съезда стали более 700 работников системы дошкольного образования и представителей родительской общественности из всех субъектов Российской Федерации. С основными докладами на данном форуме выступили Министр образования и науки Российской Федерации *Дмитрий Ливанов*, президент Российского книжного союза *Сергей Степашин*, директор Федерального института развития образования *Александр Асмолов*. В рамках работы Съезда обсуждены вопросы реализации государственной политики в области дошкольного образования как уровня общего образования на федеральном, региональном и муниципальном уровнях; особенности ФГОС дошкольного образования, вопросы его апробации в образовательных организациях; государственно-частное партнерство в системе развития и воспитания дошкольников; ключевые задачи дошкольного образования и пути их решения. В перспективе при реализации ФГОС дошкольного образования к 2014 году предполагается определение перечня региональных тьюторов для обеспечения повышения квалификации педагогических работников по внедрению ФГОС в дошкольные образовательные организации, а к 2016 году – ликвидация очереди в детские сады (разработка региональных «дорожных карт», создание 1 млн. 206 тыс. мест для детей в образовательных организациях), обеспечение комфортных условий для полноценного развития каждого ребенка в соответствии с ФГОС, повышение качества подготовки педагогов дошкольного образования (разработка и апробация психолого-педагогического стандарта подготовки бакалавров по направлению 050100 – Педагогическое обра-

зование), повышение заработной платы педагогов дошкольного образования и др.

В настоящее время разрабатывается перечень критериев готовности образовательных организаций к внедрению ФГОС дошкольного образования, среди которых: утверждение нормативно-правовой базы и должностных инструкций педагогических работников, локальных актов по их заработной плате, основной образовательной Программы (ООП), перечня учебно-методических пособий; определение модели организации образовательной деятельности (в том числе взаимодействие с другими организациями, реализующими ФГОС дошкольного образования), разработка плана методической работы и др.

Ситуация сегодняшнего дня требует пересмотра основных подходов в системе подготовки будущих педагогов и повышению квалификации педагогических работников к внедрению ФГОС дошкольного образования в образовательные организации, причем не только посредством освоения соответствующего содержания учебных курсов, но и современных образовательных технологий, создания инновационной образовательной среды, созданной в вузе, как одного из ведущих научно-образовательных центров в регионе [8].

#### Список использованных источников

1. Винокурова, Н. В. Инновационная модель практической подготовки будущего педагога / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 46–48.

2. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 9–12.

3. Конституция Российской Федерации от 25 декабря 1993 года, с изменениями от 30 декабря 2008 года // Российская газета. – 25 декабря 1993 г.; Собрание законодательства РФ [Электронный ресурс]. 2009. – № 1. – Ст. 1, 2. – URL : <http://www.rg.ru/2009/01/21/konstitucia-dok.html>.

4. Конвенция о правах ребенка Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года [Электронный ресурс]. – URL : [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/childcon.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml)

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL : [http://www.edu.ru/index.php?page\\_id=5&topic\\_id=22&sid=29553/](http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=22&sid=29553/)

6. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.

7. Федина, Н. В. О концептуальных подходах к разработке Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / Н. В. Федина [Электронный ресурс]. – URL : [http://do.isiorao.ru/news/fgos\\_DO\\_Fedina.php](http://do.isiorao.ru/news/fgos_DO_Fedina.php)

8. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 13–18.

#### References

1. Vinokurova N.V. An innovative model of practical training of a future teacher, *The Humanities and Education*, 2012, № 2 (10), pp. 46–48. (in Russian)

2. Kadakin V.V. Innovation processes in higher education (based on the experience of Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseyev), *The Humanities and Education*, 2012, № 2 (10), pp. 9–12. (in Russian)

3. The Constitution of the Russian Federation of December 25, 1993 with amendments of December 30, 2008. *Russian newspaper*, December 25, 1993. [Electronic resource]. URL: <http://www.rg.ru/2009/01/21/konstitucia-dok.html>.

4. The Convention on the rights of the child adopted by resolution 44/25 of the General Assembly of 20 November 1989 [Electronic resource]. URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions)

5. The federal state educational standard of preschool education [Electronic resource]. URL: [http://www.edu.ru/index.php?page\\_id=5&topic\\_id=22&sid=29553/](http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=22&sid=29553/).

6. Federal Law of the Russian Federation of December 29, 2012. [Electronic resource]. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.

7. Fedina N.V. On conceptual approaches to the development of the Federal state educational standard of preschool education [Electronic resource]. URL: [http://do.isiorao.ru/news/fgos\\_DO\\_Fedina.php](http://do.isiorao.ru/news/fgos_DO_Fedina.php).

8. Shukshina T.I., Zamkin P.V. The development of scientific research activity in a pedagogical institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2012, № 2 (10), pp. 13–18

Поступила 10.10.2013 г.

УДК 37.014.15: 37.014.5

ББК 74

**Устюжина Ольга Николаевна**

кандидат экономических наук, старший преподаватель  
кафедра экономики и менеджмента  
Елабужский институт ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский)  
федеральный университет», г. Елабуга, Россия  
tsrs-com@mail.ru

**ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН ОБ ОБРАЗОВАНИИ:  
НОВОВВЕДЕНИЯ И ОБЩЕСИСТЕМНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ**

**Аннотация:** В работе проведен обзор наиболее существенных изменений, которые были внесены в новый Федеральный закон «Об образовании», дана оценка отдельным статьям и положениям «нового» Федерального закона.

**Ключевые слова:** система образования, образовательные учреждения, российское образование, уровень образования, форма образования, образовательная программа, образовательные структуры.

**Ustyuzhina Olga Nikolayevna**

Candidate of Economic Sciences, Senior Lecturer  
Department of Economics and Management  
Elabuzhsky Institute of FSAEI HPE “Kazan (Volga) Federal University”,  
Yelabuga, Russia

**FEDERAL LAW ON EDUCATION:  
INNOVATIONS AND SYSTEM-WIDE CHANGES**

**Annotation:** The article considers the most significant amendments made to the new Federal law “On education”, and estimates separate articles and provisions of the “new” Federal law.

**Key words:** system of education, educational institutions, Russian education, level of education, type of education, educational programme, educational structures.

Масштабная трансформация образования происходит из-за процессов глобализации не только в смысле формирования единого образовательного пространства, взаимопроникновения и переплетения образовательных учреждений на одном поле. Важнее здесь то, что профессиональное образование теперь должно готовить к деятельности на всем мировом пространстве, а не для определенной территории, определенного предприятия и даже определенной отрасли. Причем с расчетом на быстрые изменения в сфере приложения полученных знаний, умений, навыков и компетенций [1, с. 42].

Российское образование фактически перешло на рельсы болонского процесса. И как следствие, образовательные учреждения и органы управления образованием будут во все большей мере ориентироваться не только на отечественные традиции и наработки, но и на выработанные и реализуемые в Европе и мире принципы и алгоритмы, среди которых академическая мобильность на основе кредитно-модульной системы, ориентация на компетенции, принципы «образование через всю жизнь» и «студентоцентрированность» («инклюзивность»).

Иными словами, России был нужен закон, который бы позволил руководствоваться им в длительной перспективе в новых координатах глобализирующегося мира.

В этих условиях законодатели должны были создать для всех трех участников процесса – государства, общества и личности – полноценное институциональное поле, позволяющее всем в максимальной степени реализовывать свои полномочия, права и обязанности в целях достижения поставленной задачи.

По сути дела, учитывая неоднократные указания руководителей государства на необходимость вывода российской системы образования на качественно новый уровень, перед парламентариями была поставлена задача разработки закона-форсайта, целью которого как инструмента стратегического прогнозирования, как известно, являлось определение возможного будущего, создание желаемого образа будущего и определение стратегии его достижения [1, с. 50].

Принятие закона позволило создать в России правовые условия, обеспечивающие превращение образования в движущую силу и ресурс социально-экономического развития, в важный

механизм формирования инновационного потенциала общества и экономики, повышения конкурентоспособности страны при одновременном сохранении юридических гарантий свободы и равного доступа к образованию, наиболее полному удовлетворению образовательных потребностей личности.

До 2012 года в Российской Федерации действовали два закона – от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании» и от 22.08.1996 № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

За эти годы в первый закон 80 раз вносились поправки и изменения. Второй закон изменялся 58 раз. Таким образом, эти законы превратились в «тришкин кафтан», «заплату на заплате», во многом потеряли цельность и системность.

Существование двух законов делали каждый из них неполноценным (они отсылали друг к другу и порождали тенденцию к изданию новых законов (если есть о высшем образовании отдельно, почему нельзя отдельно об общем образовании, среднем профессиональном, дополнительном?!). Вместе с тем эти законы все равно не покрывали всю область нормативного регулирования.

Продолжали действовать (если взять только отмененные в связи с принятием нового Закона) 11 актов СССР и 8 актов РСФСР. Отдельные нормы прописаны были в 96 дополнительных актах Российской Федерации (все они отменены в связи с вступлением в силу данного Закона).

29 декабря 2012 года президент РФ подписал Федеральный закон Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (дата подписания: 29.12.2012; дата публикации: 30.12.2012; который был принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года и одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года). Проект обсуждался более двух лет, в ходе обсуждения последовательно публиковались более десятка версий и подверсий. В общей сложности за все время работы над законопроектом Минобрнауки РФ получил свыше двадцати тысяч предложений, замечаний, поправок. При подготовке законопроекта в Госдуме ко второму чтению в соответствии с Регламентом было подано 1 тысяча 670 поправок от субъектов права законодательной инициативы.

В Законе 15 глав и 111 статей. Текст содержит 53 317 слов или 485 912 знаков с пробелами.

Номер главы	Наименование	Количество статей в главе
1	Общие положения	9
2	Система образования	11
3	Лица, осуществляющие образовательную деятельность	12
4	Обучающиеся и их родители (законные представители)	13
5	Педагогические, руководящие и иные работники организаций, осуществляющих образовательную деятельность	7
6	Основания возникновения, изменения и прекращения образовательных отношений	10
7	Общее образование	5
8	Профессиональное образование	5
9	Профессиональное обучение	2
10	Дополнительное образование	2
11	Особенности реализации некоторых видов образовательных программ и получения образования отдельными категориями обучающихся	12
12	Управление системой образования. Государственная регламентация образовательной деятельности	10
13	Экономическая деятельность и финансовое обеспечение в сфере образования	6
14	Международное сотрудничество в сфере образования	3
15	Заключительные положения	4

ФЗО вступил в силу с 01.09.2013 г. (по отдельным статьям и положениям установлены иные сроки введения в действие).

Положения, вступающие в силу в иные сроки:

Статьи, части, пункты	Текст	Дата вступления в силу (полной реализации)
Пункты 3 и 6 части 1 статьи 8	<p>1. К полномочиям органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования относятся:</p> <p>3) обеспечение государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования в муниципальных дошкольных образовательных организациях, общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования в муниципальных общеобразовательных организациях, обеспечение дополнительного образования детей в муниципальных общеобразовательных организациях посредством предоставления субвенций местным бюджетам, включая расходы на оплату труда, приобретение учебников и учебных пособий, средств обучения, игр, игрушек (за исключением расходов на содержание зданий и оплату коммунальных услуг), в соответствии с нормативами, определяемыми органами государственной власти субъектов Российской Федерации;</p> <p>б) финансовое обеспечение получения дошкольного образования в частных дошкольных образовательных организациях, дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования в частных общеобразовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию основным общеобразовательным программам, посредством предоставления указанным образовательным организациям субсидий на возмещение затрат, включая расходы на оплату труда, приобретение учебников и учебных пособий, средств обучения, игр, игрушек (за исключением расходов на содержание зданий и оплату коммунальных услуг), в соответствии с нормативами, указанными в пункте 3 настоящей части;</p>	1 января 2014 года
Часть 6 статьи 108	При переименовании образовательных организаций их тип указывается с учетом их организационно-правовой формы.	30 декабря 2012 года
Часть 4 статьи 108	Прием в образовательные и научные организации на обучение по программам послевузовского медицинского и фармацевтического образования в интернатуре прекращается.	1 сентября 2016 года
Часть 5 статьи 108	<p>Наименования и уставы образовательных учреждений подлежат приведению в соответствие с настоящим Федеральным законом с учетом следующего:</p> <p>1) специальные (коррекционные) образовательные учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья должны переименоваться в общеобразовательные организации;</p> <p>2) образовательные учреждения начального профессионального образования и образовательные учреждения среднего профессионального образования должны переименоваться в профессиональные образовательные организации;</p> <p>3) образовательные учреждения высшего профессионального образования должны переименоваться в образовательные организации высшего образования;</p> <p>4) образовательные учреждения дополнительного образования детей должны переименоваться в организации дополнительного образования;</p> <p>5) образовательные учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов должны переименоваться в организации дополнительного профессионального образования;</p> <p>б) специальные учебно-воспитательные учреждения для детей и подростков с девиантным (отклоняющимся от нормы, общественно опасным) поведением, реализующие общеобразовательные программы, должны переименоваться в общеобразовательные организации со специальным наименованием «специальные учебно-воспитательные учреждения для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением»;</p> <p>7) специальные учебно-воспитательные учреждения для детей и подростков с девиантным (отклоняющимся от нормы, общественно опасным) поведением, реализующие общеобразовательные программы и образовательные программы начального профессионального образования, должны переименоваться в профессиональные образовательные организации со специальным наименованием «специальные учебно-воспитательные учреждения для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением».</p>	не позднее 1 января 2016 года
Часть 8 статьи 108	Свидетельства о государственной аккредитации в части имеющих государственную аккредитацию дополнительных профессиональных образовательных программ являются недействующими.	С 1 сентября 2013 года
Часть 9 статьи 108	Ранее выданные лицензии на осуществление образовательной деятельности и свидетельства о государственной аккредитации переоформляются.	до 1 января 2016 года

Окончание табл.

Часть 10 статьи 108	Индивидуальные предприниматели, осуществляющие образовательную деятельность с привлечением педагогических работников, должны получить лицензию на осуществление образовательной деятельности. В случае неполучения до истечения указанного срока индивидуальными предпринимателями лицензий они обязаны прекратить осуществление образовательной деятельности с привлечением педагогических работников.	до 1 января 2014 года
Часть 13 статьи 108	<p>1) органы государственной власти субъекта Российской Федерации в сфере образования осуществляют:</p> <p>а) обеспечение государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования, а также дополнительного образования в общеобразовательных организациях посредством выделения субвенций местным бюджетам в размере, необходимом для реализации основных общеобразовательных программ в части финансирования расходов на оплату труда работников общеобразовательных организаций, расходов на учебники и учебные, учебно-наглядные пособия, технические средства обучения, расходные материалы и хозяйственные нужды (за исключением расходов на содержание зданий и оплату коммунальных услуг, осуществляемых за счет средств местных бюджетов) в соответствии с нормативами, установленными законами субъекта Российской Федерации;</p> <p>б) финансовое обеспечение получения гражданами дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования в имеющих государственную аккредитацию по соответствующим основным общеобразовательным программам частных общеобразовательных организациях в размере, необходимом для реализации основных общеобразовательных программ в части финансирования расходов на оплату труда педагогических работников, расходов на учебники и учебные, учебно-наглядные пособия, технические средства обучения, игры, игрушки, расходные материалы в соответствии с нормативами финансового обеспечения образовательной деятельности государственных образовательных организаций субъектов Российской Федерации и муниципальных образовательных организаций;</p> <p>2) органы местного самоуправления муниципальных районов и городских округов в рамках решения вопросов местного значения в сфере образования осуществляют:</p> <p>а) организацию предоставления общедоступного и бесплатного начального общего, основного общего, среднего общего образования по основным общеобразовательным программам, за исключением полномочий по финансовому обеспечению образовательного процесса, указанных в пункте 1 настоящей части и отнесенных к полномочиям органов государственной власти субъектов Российской Федерации;</p> <p>б) финансовое обеспечение получения детьми дошкольного образования в частных дошкольных образовательных организациях в размере, необходимом для реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования в части финансирования расходов на оплату труда педагогических работников, расходов на учебно-наглядные пособия, технические средства обучения, игры, игрушки, расходные материалы в соответствии с нормативами, установленными для муниципальных образовательных организаций.</p>	До 1 января 2014 года

Рассмотрим существенные изменения, которые были внесены в новый Федеральный закон «Об образовании»:

1. В новом Федеральном законе были введены определения ключевых терминов. Также структура образовательной системы стала иной.

2. Изменились уровни и ступени образования:

Было (статья 27 Закона «Об образовании»)		Стало (статья 10) ФЗО			
№	образовательные уровни (образовательные цензы)	№	Вид образования	Уровень (для дополнительного – подвид)	Деление уровней
	(ступень «дошкольное общее» – статья 17)	1.1	Общее	Дошкольное	
	(ступень «начальное общее» – статьи 17, 19)	1.2		Начальное общее	
1.	Основное общее (в статьях 17 и 19 именуется так же «ступенью»)	1.3		Основное общее	
2.	Среднее (полное) общее (в статьях 17 и 19 именуется так же «ступенью»)	1.4		Среднее общее	

Окончание табл.

3.	Начальное профессиональное	2.1.1	Профессиональное	Среднее профессиональное	Среднее профессиональное по программам подготовки квалифицированных рабочих (служащих) (статья 108)
4.	Среднее профессиональное	2.1.2			Среднее профессиональное по программам подготовки специалистов среднего звена (статья 108)
5.	Высшее профессиональное – бакалавриат	2.2		Высшее – бакалавриат	
5.1	Высшее профессиональное – подготовка специалиста или магистратура	2.3		Высшее – специалитет, магистратура	
6.	Послевузовское профессиональное	2.4		Высшее – подготовка кадров высшей квалификации	
				Дополнительное	Дополнительное детей и взрослых
			Дополнительное профессиональное		
			Профессиональное обучение		

3. Изменились образовательные программы.  
Было (статья 9 Закона «Об образовании»):

№	Вид	Подвид	Деление подвида
1.1.1	Общеобразовательная	Основная	Дошкольного образования
1.1.2			Начального общего образования
1.1.3			Основного общего образования
1.1.4			Среднего (полного) общего образования
1.2		Дополнительная	
2.1.1	Профессиональная	Основная	Начального профессионального образования
2.1.2			Среднего профессионального образования
2.1.3.1			Высшего профессионального образования (программа бакалавриата)
2.1.3.2			Высшего профессионального образования (программа подготовки специалиста)
2.1.3.3			Высшего профессионального образования (программа магистратуры)
2.1.4			Послевузовского профессионального образования
2.2		Дополнительная	

Стало (статья 12 ФЗО):

№	Вид	Подвид	Деление подвида первого уровня	Деление подвида второго уровня	
1.1.1	Основная	общеобразовательная	дошкольного образования		
1.1.2			начального общего образования		
1.1.3			основного общего образования		
1.1.4			среднего общего образования		
1.2.1.1		профессиональная	среднего профессионального образования	подготовки квалифицированных рабочих, служащих	
1.2.1.2				подготовки специалистов среднего звена	
1.2.2			высшего образования	бакалавриата	
1.2.3.1				специалитета	
1.2.3.2				магистратуры	
1.2.4.1				подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)	
1.2.4.2				ординатуры	
1.2.4.3				ассистентуры-стажировки	
1.3.1				профессионального обучения	профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих
1.3.2					переподготовки рабочих, служащих,
1.3.3	повышения квалификации рабочих, служащих				
2.1.1	Дополнительная	общеобразовательная	общеразвивающие		
2.1.2			предпрофессиональные		
2.2.1		профессиональная	повышения квалификации		
2.2.2			профессиональной переподготовки		

#### 4. Формы образования.

Статья 10 действующего Закона «Об образовании» устанавливала следующие шесть форм получения образования (или «формы освоения образовательных программ» или «формы получения профессий и специальностей» – в пределах этой статьи применялись все три формулировки, в практической работе

была еще и четвертая – «форма обучения»): в образовательном учреждении – в форме очной, очно-заочной (вечерней), заочной; в форме семейного образования, самообразования, экстерната.

Статья 17 ФЗО выделяет отдельно две формы получения образования и пять форм обучения. Вот их соотношение:

№ п/п	Форма получения образования	Форма обучения
1.1	в организациях, осуществляющих образовательную деятельность	очная
1.2		очно-заочная
1.3		заочная
2.1	вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность	семейное образование
2.2		самообразование

Кроме того, в ФЗО (статья 13 в частности) идет речь:

– о «формах реализации образовательных программ» (их две – «самостоятельно организацией, осуществляющей образовательную деятельность» и «сетевая»);

– об «образовательных технологиях» (названы две – «дистанционные образовательные технологии» и «электронное обучение»);

– о «форме организации образовательной деятельности» (названа в данной статье одна – «основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании соответствующих образовательных технологий», но в статье 16 к этой форме отнесено и «электронное обучение»).

5. Образовательные структуры. ФЗО переименовал «учреждения» в «организации» и фактически отказался от таких терминов, как «школа», «гимназия», «лицей», «училище», «колледж», «техникум», «институт», «академия», «университет» (эти термины в тексте Закона встречаются только когда речь идет о специальных наименованиях – «школа искусств», «нахимовское училище», «федеральный университет» и т. п., но не применяется в отношении образовательных организаций в обязательном порядке).

Выделяются три вида субъектов, реализующих образование (ст. 21 ФЗО): образовательная организация; организация, осуществляющая обучение; индивидуальный предприниматель. В свою очередь образовательные организации подразделяются: 1) по организационно-правовой форме (ст. 22 ФЗО) и 2) по типу (ст. 23 ФЗО).

Организации, осуществляющие обучение, подразделяются (ст. 31) на научные организации; организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; организации, осуществляющие лечение, оздоровление и (или) отдых; организации, осуществляющие социальное обслуживание; иные юридические лица.

Индивидуальные предприниматели подразделяются (ст. 32) на осуществляющих образовательную деятельность непосредственно; осуществляющих образовательную деятельность с привлечением педагогических работников.

Кроме того, согласно статье 19 ФЗО, могут быть структуры обеспечения образовательной деятельности: научно-исследовательские организации; проектные организации; конструкторские бюро; учебно-опытные хозяйства; опытные станции; организации, осуществляющие научно-методическое, методическое, ресурсное и информационно-технологическое обеспечение образовательной деятельности и управления системой образования, оценку качества образования.

Таким образом, наиболее важным основанием для разработки данного закона стал явно обозначившийся разрыв между потребностями образовательной практики и ее законодательным обеспечением, обусловленный динамичным развитием и процессом модернизации системы образования. В обществе происходит изменение взглядов на российскую систему образования. Необходима ее адаптация к рыночным условиям. В будущем она должна будет войти в мировую систему образования. Отечественный бизнес заинтересован в высококвалифицированных кадрах, обладающих современными знаниями [5].

В законе видна попытка создать условия для более эффективного и качественного обеспечения кадрами инновационных предприятий, полноценного образования для каждого, духовного и нравственного воспитания молодых граждан России.

В законе затронуты все структуры российского общества. Надеемся, что новый закон поможет (хотя бы отчасти) избавиться от многочисленных противоречий, которым богато образовательное право, увяжет существующую практику и законодательство, которое существенно отстает от практики и тормозит инновационные процессы, и сделает эффективным правовое регулирование в сфере образования.

#### Список использованных источников

1. Болонский процесс : глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / авт.-сост.: В. И. Байденко, Н. А. Селезнева, О. Л. Ворожейкина, Е. Н. Карачарова, Л. Н. Тарасюк ; под ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко и д-ра тех. наук, проф. Н. А. Селезневой. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.
2. Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» с последующими изменениями, п. 2–9), ст. 32.
3. Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении), утвержденное постановлением Правительства РФ от 14 февраля 2008 г. № 71, п. 18.
4. Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» с последующими изменениями, п. 1 ст. 3.
5. Чельшева, Т. В. Научно-методическое обеспечение участия студентов в реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО в соответствии с требованиями ФГОС ВПО: установочные организационно-методические материалы тематического семинарского цикла / Т. В. Чельшева. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – С. 41.
6. [Tuning Project.index.htm](http://Tuning-Project.org/index.htm).

#### References

1. The Bologna process: glossary (on the basis of the experience of the monitoring research). Moscow, Issledovatelskii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2009. (in Russian)
2. Law of the Russian Federation of July 10, 1992 No 3266-1 “On education” as amendments, p. 2–9), article 32.
3. Standard provision of educational institutions of higher professional education (higher educational institution), approved by the decree of the

Government resolution of February 14, 2008 No 71, paragraph 18.

4. Federal law of August 22, 1996, No 125-FZ "On higher and postgraduate professional education" with subsequent amendments, paragraph 1, article 3.

5. Chelysheva T.V. Scientific and methodologi-

cal support of student participation in the implementation of competence-oriented PLO VPO in accordance with the requirements of the Federal state educational standards. Moscow, Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2010, p. 41. (in Russian)

6. Tuning Project.index.htm.

Поступила 12.10.2013 г.

УДК 37.03: 378.315.7  
ББК 74.03

**Царапкина Юлия Михайловна**

кандидат педагогических наук, доцент  
кафедра педагогики и психологии

ФГБОУ ВПО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева»,  
г. Москва, Россия  
julia\_carapkina@mail.ru

**Горожанкина Анастасия Глебовна**

преподаватель

АОЧУ ВПО «Московский финансово-юридический университет МФЮА»,  
г. Москва, Россия  
Anastasia.tlt@inbox.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ  
НА ОСНОВЕ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматривается возможность формирования информационных компетенций у студентов на основе компьютерного тестирования.

**Ключевые слова:** информационные компетенции, компьютерное тестирование, профессиональная подготовка, компетентность, инновации.

**Tsarapkina Yuliya Mikhaylovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of Pedagogy and Psychology

Russian State Agrarian University – Moscow Agricultural  
Academy named after K. A. Timiryazev, Moscow, Russia,

**Gorozhankina Anastasiya Glebovna**

Lecturer

Moscow University of Finance and Law MFUA,  
Moscow, Russia

**DEVELOPMENT OF THE STUDENT INFORMATION COMPETENCIES  
ON THE BASIS OF COMPUTER TESTING**

**Abstract:** The article considers the possibility of the formation of the student information competencies on the basis of computer testing.

**Key words:** information competencies, computer testing, training, competence, innovations.

Изменения в мире происходят во всех аспектах деятельности общества, в частности в образовательной сфере как основном компоненте формирования личности. Сейчас образование выступает как сложная отрасль общественной жизни, социальный институт, основная функция которого – воспроизведение интеллектуально-

духовного и профессионального потенциала будущих специалистов, а также формирование социально-ответственной личности.

Быстрое развитие современных технологий, конкуренция на рынке труда, растущий уровень требований работодателей обуславливают необходимость профессионального роста молодого

специалиста. В данном аспекте развитие информационной компетентности способствует ориентированию в сложных профессиональных ситуациях на современном производстве.

Профессиональная подготовка специалистов технического профиля, от компетентности которого во многом зависит развитие экономики России, повышения ее статуса в европейском экономическом пространстве, требует модернизации образовательной деятельности таких учебных заведений, как колледжи и вузы.

Сейчас приобрел актуальность вопрос определения путей использования информационных технологий в профессиональной подготовке молодых специалистов по мере овладения профессиональными знаниями и умениями.

Внедрение новейших технологий обучения, основанных на новых подходах относительно представления и усвоения знаний, требует новых, современных методов их измерения и оценки. Поиск совершенных методов измерения уровня профессиональной подготовки студентов на современном этапе развития информационных технологий приобретает чрезвычайную актуальность, поскольку объективизация процесса измерения, обеспечивая обратную связь, позволяет координировать это развитие. Следовательно, объективные и точные методы измерения и оценки знаний становятся одной из движущих сил формирования информационной компетентности будущего специалиста.

Анализ педагогической и методической литературы (Бондаренко Л. П., Бочарникова М. А.), изучение опыта педагогов (Звонников В. И., Царапкина Ю. М.) позволили выявить, что в образовании в последние годы наиболее актуальными становятся понятия «инновации», «компетентный подход», «ключевые компетенции», «информационные компетенции».

Под понятием «компетентный подход» понимается направленность образовательного процесса на формирование и развитие ключевых, базовых, основных и предметных компетентностей личности. Результатом такого процесса будет формирование общей компетентности человека, которая является совокупностью ключевых компетентностей, интегрированной характеристикой личности. Такая характеристика должна сформироваться в процессе обучения и содержит знания, умения, отношения, опыт деятельности и поведенческие модели личности [6, с. 41].

Информационную компетентность следует понимать как способность личности ориентироваться в потоке информации, как умение работать с различными видами информации, находить и отбирать необходимый материал, классифицировать его, обобщать, критически к нему относиться, на основе полученных знаний решать любую информационную проблему, связанную с про-

фессиональной деятельностью. Информационная компетентность является основным компонентом информационной культуры, которая в свою очередь является частью общей культуры личности.

Определяющими признаками понятия «компетенция» являются следующие характеристики – постоянная изменчивость, связанная с изменениями к успешности взрослого в постоянно меняющемся обществе [4]. Компетентный подход предполагает четкую ориентацию на будущее, которая проявляется в возможности построения своего образования с учетом успешности в личностной и профессиональной деятельности. Компетенция проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки своих возможностей в конкретной ситуации, и связана с мотивацией на непрерывное образование.

Компетентность можно сформировать в большей степени на практике. Следовательно, большее внимание со стороны педагога должно уделяться практической направленности учебных материалов. Для решения задач подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности в информационном обществе система обучения колледжа и вуза в числе прочего должна формировать у своих студентов умения, составляющие информационную компетентность. Ее содержание составляют такие познавательные навыки, как определение – идентификация, доступ – поиск, управление, интеграция, оценка, создание, сообщение – передача.

Образовательные средства информационно-коммуникационных технологий включают в себя разнообразные программно-технические средства, предназначенные для решения определенных педагогических задач, имеющие предметное содержание и ориентированные на взаимодействие с обучающимся. Информационная компетентность – это умение, и ее формирование должно проходить на всех занятиях, в том числе, в процессе обучения информатике.

Внедрение средств компьютерного тестирования как средства контроля сформированности информационной компетентности в образовательный процесс требует разработки совершенно новой методики преподавания, которая во многом связана с исследовательскими, проектными технологиями. При этом преподаватель должен уметь формировать информационно-образовательную среду, в которой студент мог бы выражать и одновременно учить себя.

Такие знания и навыки позволяют педагогу повысить интерес к предмету; сделать занятия современными, доступными для усвоения материала студентами; возможность эмоционально и образно подать материал; установить четкие критерии оценки результатов учебной деятельности в рамках использования компьютерного тестирования.

Тестирование предполагает самостоятельное выполнение заданий, разработанных на основе систематизации и структурирования учебного материала. Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе проведения тестирования, таким образом, способствует формированию интеграции студента в учебно-воспитательный процесс.

Успешная интеграция средств компьютерного тестирования в учебном курсе является достаточно сложной дидактической и технологической проблемой потому, что каждый из этих средств имеет свои особенности, ограничения и условия продуктивного использования. При разработке учебного курса с использованием компьютерного тестирования преподавателю необходимо выбирать в зависимости от конкретных дидактических целей оптимальные средства представления учебной информации и планировать их взаимодействие в рамках единой системы. Повышение эффективности обучения с использованием компьютерного тестирования определяется тем, что эффект воздействия данного вида контроля как системы взаимосвязанных форм проверки уровня усвоения учебного материала способствует развитию мотивации студентов и положительно влияет на уровень успеваемости.

Педагогический эксперимент был проведен в 3 этапа: 1) разработка учебных занятий с использованием информационно-коммуникационных технологий; 2) проведение компьютерного тестирования; 3) анализ и интерпретация результатов.

Нами были разработаны и проведены занятия с использованием информационно-коммуникационных технологий и компьютерного тестирования.

Предмет информатики является подходящим инструментом в деятельности педагога для формирования информационной компетентности студентов. Чтобы говорить об оценке уровня сформированности данного вида компетентности, в том числе с использованием средств компьютерного тестирования, необходимо определить ее показатели и критерии. В качестве показателей, определяющих уровень сформированности информационно-коммуникационной компетентности у студентов, можно выделить следующие:

- осознание недостатка информации и ее необходимости в решении какой-либо задачи;
- осуществление поиска необходимой информации в разных информационных источниках (газеты, журналы, литература, Интернет и др.);
- оценивание найденной информации (аналитическая обработка информации, критическое отношение к полученной информации);
- создание новой информации средствами информационно-коммуникационных технологий;
- сохранение и передача информации.

На основе этих показателей можно выделить I, II и III уровни информационной компетентности, которые и будут оцениваться средствами компьютерного тестирования.

I уровень характеризуется тем, что студент:

- не осознает недостатка информации и ее необходимости для решения задачи;
- для поиска информации использует один информационный источник, предложенный преподавателем;
- демонстрирует понимание полученной информации;
- испытывает затруднения в применении средств информационно-коммуникационных технологий при создании новой информации.

II уровень характеризуется тем, что студент:

- в целом осознает недостаток информации для решения какой-либо задачи;
- использует несколько информационных источников, предложенных преподавателем;
- интерпретирует полученную информацию в контексте решаемой задачи;
- применяет средства информационно-коммуникационных технологий, демонстрируя стандартные операционные умения;

III уровень характеризуется тем, что студент:

- осознает, какой информацией для решения задачи обладает, а какой – нет;
- самостоятельно выбирает информационные источники соответствующие заданной цели;
- критически относится к полученной информации;
- самостоятельно применяет средства информационно-коммуникационных технологий для создания новой информации, может интегрировать несколько программных средств.

Соответственно данным уровням нами были разработаны планы-конспекты занятий и он-лайн тестов по изучаемым темам:

1 уровень представлен следующими темами:

- Информация. Информационные процессы.

- Состав и работа компьютерной системы.

2 уровень:

- Алгоритмы.
- Текстовый редактор.
- Графический редактор.

3 уровень:

- Электронные таблицы.
- Базы данных.
- Компьютерные телекоммуникации.

При подготовке и проведении занятий мы учитывали целесообразность применения информационных средств, так как применение компьютерных технологий, как известно, предполагает тщательную подготовку и продумывание каждого элемента учебного процесса, как с точки зрения

дидактики, так и со стороны личностно-ориентированного подхода к каждому обучающемуся. Кроме этого, нами были разработаны необходимые учебно-методические, дидактические и раздаточные материалы.

Общей целью проведенных занятий было формирование навыков информационной компетентности у студентов и их контроль средствами компьютерного тестирования, поэтому для анализа результатов уроков мы определяли, используют ли студенты тот или иной навык для решения учебных познавательных задач.

Таким образом, сравнив успешность развития того или иного навыка в зависимости от группы, мы пришли к следующим выводам:

Лучшие показатели учащиеся имеют в развитии навыков идентификации, поиска информации, создания и передачи, хуже всего студенты владеют навыками управления, интеграции и оценки информации. Поэтому при подготовке к занятию педагогу необходимо заострить внимание на формировании навыков управления, интеграции и оценки информации во всех группах.

Студенты при использовании компьютерного тестирования более активны и показали более высокие результаты по овладению навыками информационно-коммуникационных технологий. Поэтому при выборе приемов и методов активизации познавательной деятельности, в том числе связанной с информационными и коммуникационными средствами, нужно учитывать данные особенности студентов.

Таким образом, компьютерное тестирование способствует формированию информационных компетенций у студентов, если: в качестве методологической основы решения проблемы будут использованы компетентностный, системный и комплексный подходы, обусловленные принципами непрерывности, контролем профессиональной подготовки студентов, согласованности действий субъектов образовательного процесса, информированности участников учебного процесса результатам, полученным в ходе обучения. При этом важно отражение методологической основы преимущественно при раскрытии структуры, сущности и содержании компетенций у студентов на основе компьютерного тестирования, определения цели и задач процесса их формирования, второй – при разработке четкой технологии данного процесса, третий – при ее использовании.

Полученные выводы и результаты исследования могут в дальнейшем послужить основой для повсеместного использования компьютерного тестирования в учебном процессе как средних специальных учебных заведений, так и высших учебных заведений при формировании информационных компетенций.

### Список использованных источников

1. Актуальные проблемы развития профессионального образования в России : материалы межрегион. научн.-метод. конф., Хабаровск, 22–24 нояб. 2010 г. В 2 т. / под ред. А. Н. Гануса. – Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2010. – Т. 1. – 290 с.
2. Байденко, В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / В. И. Байденко. – [Изд. 2-е, исправл. и дополн.]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 111 с.
3. Бондаренко, Л. П. Роль тестирования в формировании предметных компетенций школьников / Л. П. Бондаренко // Теория и практика образования в современном мире : материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февр. 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 154–156.
4. Бочарникова, М.А. Компетентностный подход: история, содержание, проблемы реализации / М. А. Бочарникова // Начальная школа. – 2009. – № 3. – С. 86–92.
5. Звонников, В. И. Современные средства оценивания результатов обучения / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. – М. : Академия, 2007. – 224 с.
6. Царапкина, Ю. М. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в условиях аграрного вуза / Ю. М. Царапкина // Доклады ТСХА, – 2010. – Вып. 282 (2). – С. 40–44.

### References

1. Urgent problems of development of professional education in Russia. Proceedings of the international scientific-methodical conference. Khabarovsk, 2010, Vol. 1, 290 p. (in Russian)
2. Baydenko V.I. The Bologna process: problems, experience and solutions. Moscow: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2006, 111 p. (in Russian)
3. Bondarenko L. P. The Role of testing in the formation of subject competences of pupils. Proceedings of the international scientific conference "Theory and practice of education in the modern world". St. Petersburg, Renome, 2012, pp. 154–156. (in Russian)
4. Bocharnikova M.A. A competence approach: history, contents, and implementation problems, *Primary school*, 2009, No. 3, pp. 86–92. (in Russian)
5. Zvonnikov V.I., Chelyshkova M.B. Modern means of assessment of learning outcomes. Moscow, *Academiya*, 2007, 224 p. (in Russian)
6. Tsarapkina Yu.M. Formation of professional competence of future teachers of vocational training in the conditions of an agricultural institution of higher education. Reports of TAA, 2010, Vol. 282 (2), pp. 40–44. (in Russian)

Поступила 02.10.2013 г.

УДК 378: 37.016: 796.9 (045)  
ББК 75.719 р

**Четайкина Ольга Васильевна**

кандидат педагогических наук, доцент  
кафедра спортивных дисциплин и безопасности жизнедеятельности  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия  
chetaikina@mail.ru

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛЫЖНОЙ ПОДГОТОВКИ  
НА ФАКУЛЬТЕТЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА  
В УСЛОВИЯХ ДЕФИЦИТА УЧЕБНОГО ВРЕМЕНИ\***

**Аннотация:** В статье рассматривается совершенствование лыжной подготовки студентов факультета физической культуры педагогического вуза в условиях дефицита учебного времени. Применение методики ускоренного обучения технике лыжных ходов и рационального соотношения средств обучения позволяет повысить эффективность учебного процесса по лыжной подготовке.

**Ключевые слова:** лыжная подготовка, студенты факультета физической культуры педагогического вуза, ускоренное обучение технике передвижения на лыжах.

**Chetaykina Olga Vasilyevna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent  
Department of Sports Disciplines and Life Safety  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**IMPROVEMENT OF SKI TRAINING AT THE FACULTY OF PHYSICAL CULTURE  
OF A PEDAGOGICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION  
IN THE CONDITIONS OF SCHOOL HOURS DEFICIENCY**

**Abstract:** The article considers the improvement of ski training of the students of the faculty of physical culture of a pedagogical institution of higher education in the conditions of school hours deficiency. Application of methods of intensive training in skiing techniques and a rational correlation of training aids allow to increase the efficiency of educational process of ski preparation.

**Key words:** ski training, students of the faculty of physical culture of a pedagogical institution of higher education, intensive training in skiing techniques.

В настоящее время одной из приоритетных задач российской образовательной политики является обеспечение современного качества образования на основе соответствия его актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства [1, с. 79; 3, с. 22; 5, с. 76].

Не вызывает сомнения тот факт, что сегодня современное педагогическое образование в сфере физической культуры и спорта нуждается в качественном пересмотре для создания стабильной и эффективной образовательной системы.

Лыжный спорт как учебный предмет высших учебных заведений относится к дисциплинам профессионального цикла, в процессе изучения которого студент должен получить основательную профессионально-педагогическую подготовку.

Система подготовки высококвалифицированных кадров нового поколения, востребованных системой образования и ориентированных на профессиональную деятельность, является целью педагогических вузов [9, с. 76].

Вместе с тем образовательный процесс, протекающий в педагогических вузах, как правило, строго ограничен по времени. Примером может служить образовательный процесс, который проходит в учебных заведениях разного уровня, где время, отведенное на обучение, регламентируется учебной программой. В связи с этим следует отметить, что часов, предусмотренных программой, в большинстве случаев недостаточно для решения объемных задач дисциплины, в частности дисциплины «Лыжный спорт».

Так, программа дисциплины «Лыжный спорт» предусматривает изучение истории развития лыжного спорта, вопросов материально-технического обеспечения учебного процесса в лыжном спорте, основ техники передвижения на лыжах, основных средств и методов обучения

\* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

способам передвижения на лыжах, норм и правил безопасных организаций и проведения занятий и соревнований по лыжному спорту.

Одной из основных задач дисциплины является: научить занимающихся основам техники передвижения на лыжах, добиться умения свободно передвигаться на лыжах. Поэтому важная роль в решении проблемы совершенствования профессионально-педагогической подготовки принадлежит разработке и внедрению новых технологий, направленных на формирование готовности к эффективному решению педагогических задач, в том числе и задач обучения двигательным действиям в условиях дефицита учебного времени.

При обучении студентов технике передвижения на лыжах не ставится задача довести ее до автоматизма, достаточно будет сформировать у них умение. Это объясняется тем, что в педагогическом вузе ведется подготовка студента к решению задач в области педагогической и культурно-просветительской деятельности, который, например, должен уметь объяснить и правильно продемонстрировать технику выполнения двигательного действия, указать основные ошибки и в случае их обнаружения исправить, то есть он должен научить занимающихся правильной технике передвижения на лыжах, а не самостоятельно выполнять его длительное время в крутые подъемы под действием различных сбивающих факторов, что требуется от квалифицированного спортсмена.

В этой связи нами была разработана и апробирована методика ускоренного обучения студентов факультета физической культуры технике передвижения на лыжах [8, с. 61].

Методика ускоренного освоения базовых элементов техники лыжных ходов предполагает рациональную последовательность решения задач. На первом этапе обучения классическим способам передвижения на лыжах создается полное представление об изучаемых технических действиях, происходит овладение «чувством лыж, палок и снега». На втором этапе изучается основной (системообразующий) элемент техники передвижения на лыжах. На третьем – изучаются дополнительные элементы техники, на четвертом – производится согласование движений ногами и руками, на пятом этапе совершенствуется техника классических лыжных ходов в полной координации. Овладение техникой коньковых ходов осуществляется на базе двигательных навыков уже изученных классических способов передвижения на лыжах. На первом этапе происходит создание полного представления о коньковых ходах, на втором – изучение основных элементов, на третьем – согласование движений ногами и руками, на четвертом – совершенствуются согласования движений при передвижении коньковыми ходами в полную координацию. Длительность этапов обучения

варьируется в зависимости от усвоения студентами учебно-методического материала.

Проверка эффективности методики ускоренного обучения технике передвижения на лыжах проводилась на базе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» г. Саранска, в котором приняли участие студенты факультета физической культуры. Сравнительный анализ исходных и итоговых показателей технической подготовленности показал, что после окончания курса обучения студенты эффективно усвоили технику различных способов передвижения на лыжах.

Таким образом, дефицит времени, отведенный на лыжную подготовку в вузе, а также ограниченное время занятий на снегу, обусловили необходимость внедрения разработанной нами методики ускоренного обучения технике передвижения на лыжах и определения оптимального процентного соотношения используемых средств на разных годах обучения. Это соотношение различно на первом и втором годах обучения:

– на первом году обучения 18 часов (33,3 %) отводится теоретической подготовке, 36 часов (66,7 %) – технической и физической подготовке;  
– на втором году обучения 18 часов (18,2 %) отводится теоретической подготовке, 34 часа (61,8 %) – дидактической подготовке; 11 часов (20 %) – технической и физической подготовке.

В настоящее время нет необходимости доказывать взаимосвязь технической подготовки с физической подготовленностью занимающихся. Известно, что невозможно повышать техническое мастерство, не развивая физические качества. При совершенствовании лыжной техники в динамических упражнениях вольно или невольно повышается физическая подготовленность.

В работе О. А. Семкиной [6] отмечается, что при обучении двигательному действию происходит формирование двигательного навыка и одновременно происходит развитие соответствующих ему двигательных качеств. Эти два процесса сопутствуют друг другу, но они не однозначны, вследствие чего в реальном педагогическом процессе внимание активизируется либо на воспитании двигательного действия, либо физического качества.

Осуществляя педагогический процесс подготовки, необходимо иметь также четкие представления о взаимосвязях двигательных навыков и физических качеств. Следует иметь в виду, что в формируемом навыке реализуется только то двигательное качество, которое адекватно его характерной структурной особенности.

В физическом воспитании студентов предметом обучения являются двигательные действия как средство физического совершенствования [4, с. 19].

В соответствии с изложенными представлениями процессы технической и физической подготовки студентов факультета физической культуры педагогического вуза в процессе лыжной подготовки на первом и втором годах обучения идут параллельно. На первом году обучения основное внимание сосредоточивается на технической подготовке, происходит обучение студентов всему комплексу лыжной техники и развитие основных физических качеств в процессе обучения. А на втором году обучения внимание акцентируется на развитии физических качеств и ведется работа по совершенствованию техники в процессе работы над развитием качеств.

Предлагаемая нами методика ускоренного обучения студентов факультета физической культуры педагогического вуза технике передвижения на лыжах на первом году обучения дает возможность более полно освоить курс дидактической подготовки на втором году обучения во время прохождения учебной практики по лыжному спорту, являющейся проверкой готовности студентов к будущей профессиональной деятельности.

Известно, что профессиональная деятельность педагога определена целым рядом различных умений. Многие ученые согласны с тем, что одним из факторов, определяющих педагогическое мастерство, является уровень сформированности у него дидактических умений, которые в научно-методической литературе рассматриваются как: умения передать знания и умения в доступной и интересной форме на основе общих закономерностей обучения; это система педагогических воздействий; это способ реализации системных компонентов педагогической деятельности в творческом решении конкретных задач обучения двигательным действиям и совершенствования физических качеств, формирование которых и должно быть главной целью профессиональной подготовки педагогов [7, с. 32].

Так, С. Г. Лукьянычев [2] рассматривает ряд умений в процессе лыжной подготовки, важных для решения задач в области педагогической и культурно-просветительской деятельности, а именно: умения показать технику лыжного хода; умения объяснить технику лыжного хода; умение дозировать и, соответственно, индивидуализировать нагрузку при занятиях спортивно-физкультурными упражнениями и, в частности, при передвижении на лыжах; умение выявлять и устранять типичные технические ошибки при различных способах передвижения на лыжах; умения организованно провести занятие по лыжной подготовке.

В ходе формирования у студентов профессионально-педагогических умений и навыков нами апробировалась оценка дидактических умений студентов, которые являются, по нашему

мнению, важными в решении образовательной и оздоровительной задач.

Дидактическая подготовленность студентов определялась во время учебной практики. Результаты достоверно улучшились в умении показать технику на 0,83 балла, в умении объяснить технику лыжного хода на 1,01 балла; дозировать нагрузку – на 1,14 балла; выявить и исправить типичные технические ошибки – 0,97 балла и организованно провести занятие – на 1,45 балла.

Все это свидетельствует о том, что такая организация лыжной подготовки на основе применения методики ускоренного обучения технике лыжных ходов и рационального соотношения средств обучения способствует улучшению профессионально-педагогических умений и навыков студентов факультета физической культуры педагогического вуза в условиях дефицита учебного времени и ограниченного времени занятий на снегу.

#### Список использованных источников

1. Кудашкина, О. В. Особенности развития ценностных ориентаций педагога дошкольного образования на этапе вузовского образования / О. В. Кудашкина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 79–82.
2. Лукьянычев, С. Г. Контроль за формированием дидактических умений студентов факультета физической культуры / С. Г. Лукьянычев // Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире : материалы VIII науч. конф. – Коломна, 1998. – С. 92–93.
3. Кадакин, В. В. Исследование представлений о карьерном росте студентов – выпускников педагогического вуза / В. В. Кадакин, С. В. Кутняк // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 22.
4. Рабазанов, С. Р. О построении занятий избирательной направленности для воспитания физических качеств студентов / С. Р. Рабазанов // Методы и средства тренировки квалифицированных спортсменов : сб. науч. статей. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1975. – С. 19–20.
5. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения / Т. В. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 76–78.
6. Семкина, О. А. Сопряженное развитие координационных способностей и обучение двигательным действиям младших школьников в процессе игровой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Семкина Ольга Анатольевна. – СПб, 1997. – 22 с.
7. Сульдин, В. И. Подготовка студентов педагогического вуза к работе учителя физической культуры в сельской малокомплектной школе : дис. ... канд. пед. наук / Сульдин Виктор Иванович. – М., 1996. – 222 с.

8. Четайкина, О. В. Методика ускоренного обучения технике лыжных ходов / О. В. Четайкина // Вестник спортивной науки. – 2007. – № 2. – С. 61–63.

9. Шукшина, Т. И. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационная модель подготовки учителя / Т. И. Шукшина // Российский научный журнал. – 2011. – № 4 (23). – С. 76–86.

### References

1. Kudashkina O.V. Peculiarities of development of valuable orientations of a preschool teacher at a stage of high school education, *The Humanities and education*, 2011, No. 4 (8), pp 79–82. (in Russian)

2. Lukyanychev S.G. Monitoring the formation of didactic abilities of students of the faculty of physical culture. Man, health, physical culture and sport in the changing world. Proceedings of the 8th scientific conference. Kolomna, 1998, pp. 92–93. (in Russian)

3. Kadakin V.V., Kutnyak S.V. The Study of conceptions of the career growth of graduates of pedagogical institutes, *The Humanities and education*, 2012, No. 4 (12), p. 22. (in Russian)

4. Rabazanov S.R. On structuring the lessons of a selective orientation for education of physical qualities of students. Methods and means of training qualified athletes. Leningrad, Izdatelstvo Leningradskogo universiteta, 1975, pp. 19–20. (in Russian)

5. Savinova T.V. Substantial support of the process of development of the competency of a student as a subject of pedagogical communication, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 76–78. (in Russian)

6. Semkina O.A. The adjoint development of coordination abilities and training in motor activity of primary school students in the game process. Extended abstract of PhD dissertation. St. Petersburg, 1997, 22 p. (in Russian)

7. Suldin V.I. PhD dissertation. Training the students of a pedagogical institution of higher education for the future career of a teacher of physical culture in a rural small school. Moscow, 1996, 222 p. (in Russian)

8. Chetaykina O.V. Methodology of accelerated education in training of skiing techniques, *The Messenger of sports science*, 2007, No. 2, pp. 61–63. (in Russian)

9. Shukshina T.I. Mordovian base center of pedagogical education as an innovative model of a teacher preparation, *Russian Scientific Journal*, 2011, No. 4 (23), pp. 76–86. (in Russian)

Поступила 03.07.2013 г.

УДК 378  
ББК 74.58

### Шукшина Татьяна Ивановна

доктор педагогических наук, профессор,  
проректор по научной работе, зав. кафедрой педагогики  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
Tshukshina@yandex.ru

### Замкин П. В.

кандидат педагогических наук, доцент  
кафедра педагогики  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия  
p.zamkin@yandex.ru

### Парватова Ирина Ивановна

магистрант 1 курса  
направление подготовки 050100 – Педагогическое образование  
магистерская программа Педагогика высшей школы  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
averan\_21@list.ru

## РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ\*

\* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

**Аннотация:** В статье актуализируются проблемы развития системы научно-исследовательской и проектной деятельности студентов в условиях многоуровневой системы высшего образования и опыт их решения в педагогическом вузе. Научно-исследовательская деятельность студентов рассматривается как один из важнейших инструментов, обеспечивающих формирование в процессе вузовской подготовки социально-значимых качеств конкурентоспособной личности. Акцентируется внимание на таких аспектах совершенствования студенческой научно-исследовательской работы, как развитие инфраструктуры для разнообразных видов молодежного научного творчества, содействие механизмам самоуправления в студенческих объединениях и др.

**Ключевые слова:** система научно-исследовательской работы студентов, многоуровневая система высшего педагогического образования, студенческие научные и проектные объединения.

**Shukshina Tatjana Ivanovna**

Doctor of Pedagogics, Professor, Pro-rector in Science,  
Chif Department of Pedagogy  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**Zamkin Pyotr Vasilyevich**

Candidate of Pedagogical Sciences, Dotsent  
Department of Pedagogy  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**Parvatova Irina Ivanovna**

1-year Masters's Degree Student  
Masters's Degree Program 050100 – Pedagogical education  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF STUDENT RESEARCH  
AND DESIGN ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF A MULTILEVEL SYSTEM  
OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION**

**Abstract:** The article deals with the problems of development of the system of student research and design activity in the conditions of a multilevel system of higher education and experience at solving these problems in a pedagogical institution of higher education. Student research activity is considered as one of the major means providing formation of socially significant qualities of a competitive person in the process of higher education. The author focuses on such aspects of the improvement of student research work as infrastructure development for various types of youth scientific creativity and assistance to self-government mechanisms in student associations, etc.

**Key words:** system of student research work, multilevel system of higher pedagogical education, student scientific and design associations.

Министерство образования и науки РФ, осуществляя комплексную оценку вузов, определяет в числе приоритетных критериев эффективность деятельности, направленной на привлечение и закрепление молодежи в сфере науки и образования. Для успешного решения этой задачи в высшей школе необходимо сформировать продуктивную научную и инновационную социокультурную среду, которая обеспечит подготовку кадров нового типа и станет инструментом формирования гражданской ответственности, ориентирующей профессиональную и интеллектуальную деятельность молодежи на выработку креативных решений развития.

В настоящее время усиливается тенденция к возрастанию исследовательского, научно-творческого компонента в различных видах профессиональной деятельности, что обуславливает в качестве требования к подготовке будущего пе-

дагога в высшей школе – активное включение студентов в научно-исследовательскую и проектную деятельность. Общекультурные и профессиональные компетенции, формирование которых предусматривают новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, предполагают в целом достаточно высокий уровень методологической культуры выпускника, овладение им проектным и исследовательским мышлением и способами деятельности.

Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года также определяет необходимость повышения инновационной активности молодежи. Значительный потенциал в решении этой задачи, как показывает анализ мировой и российской практики, заключается в системной организации студенческой проектной и научно-исследовательской работы,

предполагающей как развитие инфраструктуры для разнообразных видов молодежного научно-творчества, так и содействие механизмам самоуправления в студенческих объединениях.

Научно-исследовательская деятельность студентов является одним из важнейших инструментов, обеспечивающих формирование в процессе вузовской подготовки социально-значимых, необходимых в условиях современного неустойчивого рынка труда качеств конкурентоспособной личности, таких как компетентность и профессиональная мобильность, целеустремленность и уверенность в своих силах, стремление к самосовершенствованию, владение навыками самообразования и повышения квалификации, инициативность, предприимчивость и деловитость, самоорганизация и самодисциплина, способность к принятию нестандартных решений, личная ответственность, эмоциональная устойчивость и коммуникабельность [2, с. 54–56].

Вместе с тем, рассматривая организацию научно-исследовательской работы студентов как условие успешного формирования конкурентоспособной личности, необходимо указать на ряд общих для высших педагогических учебных заведений проблем [4, с. 54–63]:

- значительная часть студенчества имеет низкую мотивацию профессионально-личностного роста, пассивна, отсутствуют ясные, осмысленные жизненные цели и стратегии;

- низкая культура самоорганизации научно-исследовательской деятельности; неумение работать в проектном режиме (низкая степень обоснования идей, доведения их до проектной формы, недостаточно четкое видение конечного результата проекта), необходимом для участия в подавляющем большинстве программ фондов-грантодателей;

- недостаточно эффективное руководство развитием студенческой науки; формальный характер деятельности студенческих научных структур, неумение руководителей ставить перед студентами актуальные, интересные исследовательские задачи, организовывать и направлять научный поиск, поддерживать студенческие инициативы;

- слабая связь научной и практической деятельности – тематика научно-исследовательской работы зачастую лишь формально связана с актуальной проблематикой развития практики региона;

- ориентация на «быстрый результат», в то время как работа над своим профессиональным становлением, как педагога, как исследователя, требует больших вложений интеллектуального труда, времени;

- низкий уровень самостоятельности и самоуправления в студенческих научных структурах;

- неуверенность молодых исследователей в своих силах, возможности конкурировать с молодыми учеными крупных вузов России.

Для решения обозначенных проблем с целью привлечения и закрепления молодежи в сфере науки и образования, стимулирования научно-исследовательской деятельности студентов, выявления перспективных исследователей в Мордовском государственном педагогическом институте им. М. Е. Евсевьева реализуется комплекс мероприятий, первоочередными из которых являются:

- внедрение новых форм и технологий организации деятельности студенческих и молодежных объединений (обществ, исследовательских групп, кружков, лабораторий, клубов, центров и др.) в традиционных (факультеты, кафедры) и инновационных (научно-образовательные и научно-практические центры, научно-исследовательские и научно-образовательные лаборатории) структурных подразделениях института;

- научно-методическое обеспечение студенческой деятельности в институте (разработка положений, программ и методического обеспечения и др.);

- создание условий для участия студентов и молодых ученых в конкурсах и научно-технических мероприятиях, проводимых как на базе института, так и на базе других вузов; развитие мобильности молодых ученых;

- организация научно-технических мероприятий для студентов и молодых ученых в институте (конференций, семинаров, школ, олимпиад, мастер-классов, конкурсов, экспедиций и пр.);

- привлечение молодых ученых, аспирантов, соискателей, студентов к проведению научных исследований и разработок с оплатой труда по трудовым договорам или в качестве исполнителей по договорам гражданско-правового характера;

- взаимодействие студенческих научных сообществ и молодых ученых, совместная научно-исследовательская деятельность студентов и ведущих ученых и преподавателей [5, с. 13–18].

В рамках Программы стратегического развития института на 2012–2016 годы «Педагогические кадры для инновационной России» реализуется ряд проектов, направленных на развитие студенческого научно-исследовательского движения:

- «Программа внутривузовских грантов»;

– «Научно-методическое, нормативно-правовое и материально-техническое обеспечение организации научно-исследовательской деятельности молодых ученых и студентов»;

– «Развитие инфраструктуры научно-исследовательской деятельности молодых ученых и студентов»;

– «Проведение на базе института теоретических, методических, научно-практических семинаров, научных школ, конференций с элементами научных школ для молодых ученых, аспирантов, докторантов, преподавателей»;

– «Межвузовские конкурсы «Лучший молодой ученый», «Лучший аспирант года», «Лучший студент-исследователь», «Лучшая студенческая научно-исследовательская работа»;

– «Формирование элитных научно-педагогических кадров по принципу: одаренный школьник – перспективный студент – магистрант – аспирант – кандидат наук – доктор наук»;

– «Реализация программы целевого обучения аспирантов с последующим трудоустройством на кафедрах и других инновационных структурных подразделениях Института»;

– «Студенческое самоуправление».

Наиболее благоприятной средой для развития способности управлять собой, своим поведением и деятельностью и формирования управленческих компетенций являются студенческие объединения, в которых имеют место элементы коллективного самоуправления – индивидуальное и коллективное целеполагание, планирование, распределение обязанностей и поручений, контроль исполнения, коллективная оценка и анализ в каких-либо интересных и привлекательных видах деятельности – досуговой, научно-исследовательской, художественно-творческой и др. [1, с. 7–11].

Это объясняется психологическими механизмами влияния коллектива на личность: в коллективе происходит усиление сознательных мотивов поведения; развитие таких качеств, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой; при условии совместной деятельности в группе те же самые проблемы решаются более корректно, чем при их индивидуальном решении (группа совершает меньше ошибок, определяет больше вариантов решения проблемы, демонстрирует более высокую скорость их решения и т. д.); в самоуправляемом коллективе молодой человек получает опыт деловых отношений, овладевает конструктивными способами поведения в конфликтных ситуациях.

Обозначенные идеи легли в основу создания в институте внеучебного совместного про-

странства, среды, где в различных формах могло бы осуществляться насыщенное, интересное научно-исследовательское общение и взаимодействие педагога и студента.

Для того чтобы инфраструктура студенческой научно-исследовательской работы была не формальным, а живым и развивающимся организмом, в студенческих объединениях последовательно утверждается идея студенческого самоуправления. На первых порах этому самоуправлению, безусловно, нужна помощь, поддержка, консультирование. Эту функцию сегодня выполняют кураторы студенческих научных объединений, руководители студенческих объединений, Совет студенческого научного общества, Совет молодых ученых.

Сочетание таких форм работы в студенческих объединениях, как самостоятельная исследовательская и проектная деятельность, коллективное обсуждение, проблемные дискуссии, защита проектов – не только дополняют учебную профессионально-педагогическую подготовку, но и формируют профессиональную позицию будущего педагога, развивают научное мышление, гибкость, умение видеть проблемы, противоречия; формирует открытость новому опыту и знанию.

Важно при этом, что приобретаемые знания, умения, способы мыслительной и практической деятельности имеют активный характер, поскольку в ходе самостоятельного поиска и проблемных дискуссий происходит не просто формирование целостного представления о научно-педагогических явлениях, фактах, причинах и следствиях, но и устанавливается отношение студента к ним, возникает смысл познавательной и преобразовательной деятельности. Диалоговые и проблемно-поисковые формы взаимодействия студентов, аспирантов, преподавателей вуза, ученых, практических работников образования формируют внутренние ориентиры познавательной и преобразовательной деятельности студента и позволяют удерживать логику «живого знания» [3, с. 10–15].

В рамках решения организационных задач научно-исследовательской работы студентов на факультетах института разработано расписание, которое представляет собой развернутый проспект работы студенческих научно-исследовательских объединений на семестр.

Для координации деятельности научно-исследовательских объединений, помощи студентам в самоорганизации на факультетах ежегодно выбираются и утверждаются приказом ректора кураторы студенческого научного общества.

С целью развития студенческого самоуправления и интеграции усилий студентов пол-

ностью реорганизовано студенческое научное общество. Лидерами и активистами студенческих объединений самостоятельно готовятся и проводятся отчетно-выборные конференции, на которых избирается Совет СНО, являющийся деятельным ядром, активом студенческих научных объединений. При участии актива студенческого научного общества, Совета молодых ученых разработаны и утверждены нормативные документы, обеспечивающие социальную и правовую защиту студенческого научно-исследовательского движения.

Основными механизмами выявления молодежи, стремящейся к самореализации через научную деятельность, стимулирования массового участия студентов в научно-исследовательской деятельности являются творческие, научные, проектные конкурсы, смотры, форумы, круглые столы, дискуссионные клубы, анализ деятельности студенческих объединений, анализ продуктов творческой, проектной, учебно- и научно-исследовательской деятельности.

В качестве инструментов регулярного мониторинга динамики развития студента на протяжении всего периода обучения в вузе используются рейтинг учебных, творческих, научно-исследовательских достижений, портфолио студента.

В рамках формирования продуктивной научной и инновационной социокультурной среды планируется создание Центра развития творческого мышления «Интеллектуальная элита в сфере образования»; разработка проекта Социально-гуманитарного парка института.

В целях реализации задачи формирования системы администрирования, предполагающей соединение научно-исследовательских процессов с эффективным менеджментом, согласование внедренческого процесса с реальными запросами государства, бизнеса и общества в рамках Программы стратегического развития института разрабатываются проекты создания бизнес-инкубатора для молодых ученых и преподавателей; научного и научно-технического партнерства с бизнесом в сфере науки и образования.

Для расширения практики образовательных стажировок в международных научных и производственных центрах, а также активизации межвузовского академического обмена в институте создается Центр международного сотрудничества; разрабатывается программа развития мобильности молодых ученых.

С целью массового вовлечения в инновационные процессы студентов и формирования для них возможностей участия в деятельности малых инновационных предприятий при вузе создается Центр молодежных педагогических инициатив.

Активная и результативная работа студентов в разнообразных формах студенческих исследовательских объединений способствует повышению их социальной мобильности, осмыслению и выработке индивидуальных маршрутов профессионального самообразования и личностного роста, формированию способности к самоорганизации и самоуправлению (умению определять цели и задачи деятельности, выбирать эффективные способы и средства ее осуществления, планировать и реализовывать запланированное, рационально распределять свое время; направить и удержать волевым усилием собственную активность на достижение цели в ситуации затруднения и неопределенности).

Создание инфраструктурных, материально-технических, нормативно-регулятивных, социально-психологических условий для продуктивной научно-исследовательской деятельности студентов является важнейшим условием устойчивого развития педагогического вуза в современных социально-экономических реалиях.

#### Список использованных источников

1. Буянова, И. Б. Технологии управления развитием карьеры студентов в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза / И. Б. Буянова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 7–11.
2. Жуина, Д. В. Акмеологический центр: проблемы психолого-акмеологического сопровождения становления карьеры молодых специалистов и пути их решения / Д. В. Жуина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 54–56.
3. Зеткина, И. А. Студенческий научно-исследовательский педагогический клуб: опыт организации и работы / И. А. Зеткина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1. – С. 10–15.
4. Шукшина, Т. И. Развитие научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Высшее образование в России. – 2012. – № 5. – С. 54–63.
5. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 13–18.

#### References

1. Buyanova I.B. Management technologies of the student career development in an educational process of a pedagogical college, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 7–11. (in Russian)
2. Zhuina D.V. Acmeologic centre: problems of psycho-acmeological assistance to the development of the young specialists career and the ways of their solution, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 54–56. (in Russian)

3. Zetkina I.A. Student scientific research group: the experience of organization and work, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1, pp. 10–15. (in Russian)

4. Shukshina T.I. Development of scientific research work in a pedagogical institution of higher educa-

tion, *Higher education in Russia: scientific pedagogical journal*, 2012, No. 5, pp. 54–63. (in Russian)

5. Shukshina T.I. Development of the system of scientific research activity in a pedagogical institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2, pp. 13–18.

Поступила 02.12.2013

УДК 37.016:57(045)  
ББК 28.0я73(2р-6Мо)

**Якунчев Михаил Александрович**

доктор педагогических наук, профессор  
кафедра биологии, географии и методик обучения  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
zoology@mail.ru

**Потапкин Евгений Николаевич**

кандидат педагогических наук, доцент  
кафедра биологии, географии и методик обучения  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

**Киселев Игорь Евгеньевич**

кандидат биологических наук, доцент  
кафедра биологии, географии и методик обучения  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

**Киселева Анна Игоревна**

преподаватель  
кафедра биологии, географии и методик обучения  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

**ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ЭТАПА  
ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО ЭКОЛОГИИ  
В УСЛОВИЯХ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ\***

**Аннотация:** В статье представлены материалы о значении школьной олимпиады по экологии для формирования у подрастающего поколения интереса к экологической проблеме и рациональным способам ее решения современными способами, распространении экологических знаний и развитии творческих способностей учащихся общеобразовательных школ, занимающихся исследованиями в области окружающей среды. Отражена система организации и проведения регионального этапа Всероссийской олимпиады по названному предмету. Обращено внимание на особенности включения в содержание всех трех туров олимпиады – теоретического, практического и конкурса экологических проектов материала регионального и локального содержания.

**Ключевые слова:** олимпиада школьников, олимпиада школьников по экологии, организация Всероссийской олимпиады по экологии на региональном ее этапе в условиях Республики Мордовия, общая характеристика заданий для выполнения учащимися во время теоретического и практического туров, примерная тематика экологических проектов.

\* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

**Yakunchev Mikhail Aleksandrovich**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Department of Biology, Geography and Teaching Methods  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**Potapkin Evgeniy Nikolayevich**

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent  
Department of Biology, Geography and Teaching Methods  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**Kiselyov Igor Evgenyevich**

Candidate of Biological Sciences, Docent  
Department of Biology, Geography and Teaching Methods  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**Kiselyova Anna Igorevna**

Lecturer  
Department of Biology, Geography and Teaching Methods  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**ORGANIZATION AND REALIZATION OF A REGIONAL STAGE  
OF THE ALL-RUSSIAN SCHOOL OLYMPIAD IN ECOLOGY  
IN THE REPUBLIC OF MORDOVIA**

**Abstract:** The article presents the materials on the importance of the school olympiad in ecology for the formation of the interest of the younger generation in environmental issues, and efficient ways to solve these problems. It also considers the spread of environmental knowledge and the development of creative abilities of secondary school students involved in research work in the field of environment. The article describes the system of organization and realization of a regional stage of the All-Russian Olympiad in the named subject. The author pays a special attention to the contents of all three rounds of the Olympiad – theoretical, practical and a competition for environmental projects of the material of the regional and local content.

**Key words:** school olympiad, school olympiad in ecology, organization of the All-Russian Olympiad in ecology at its regional stage in the conditions of the Republic of Mordovia, general characteristic of the tasks for theoretical and practical rounds, recommended topics of ecological projects.

В условиях социально-экономического, технологического и культурного преобразования российского общества все более обостряется проблема формирования конкурентоспособного молодого поколения. Оно должно быть готовым к практическому использованию усвоенных знаний, универсальных и специфических способов действия, опыта эмоционально-ценностных отношений, а также творческой деятельности в различных сферах социального бытия [1, с. 48]. Именно совокупное применение названных компонентов становится мощным фактором перехода от репродуктивной к продуктивной подготовке молодежи [3, с. 55]. По мнению известных отечественных ученых, такая подготовка во многом связывается с формированием у человека готовности анализировать, аргументировать, объяснять предметы и явления окружающей действительности [5, с. 14], систематизировать материал о них, выбирать и принимать правильные решения в ситуациях определенности и (или) неопределенности при использовании внутренних и внешних ресурсов [4, с. 84].

В создавшейся ситуации научное и педагогическое сообщества нашей страны осознают, что образование, предназначенное прежде всего для поступательного развития экономики, должно быть связано с разработкой и внедрением инновационных технологий. Одним из важных условий реализации обозначенного процесса, несомненно, становится построение эффективной системы выявления и поддержки талантливой молодежи. В качестве одного из наиболее оптимальных методов определения одаренных молодых людей сегодня рассматривают предметные олимпиады. Не случайно академик В. А. Садовничий, ректор Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, отмечает: «Высокая значимость олимпиад школьников как инструмента укрепления интеллектуальной конкурентоспособности России налагает на сообщество организаторов олимпиад особую ответственность за осуществление олимпиадных процедур в соответствии с высокими стандартами чистоты и открытости обществу, а также за обеспечение

равной доступности интеллектуальных соревнований для всех российских детей. Честность и доступность олимпиад – доминанты развития интеллектуальных соревнований» [2].

Среди множества проводимых предметных олимпиад в нашей стране особое место занимает олимпиада по экологии. Ее цель в общем виде заключается в стимулировании у подрастающего поколения интереса к экологической проблеме и рациональным способам ее решения современными средствами, распространении экологических знаний и развитии творческих способностей учащихся общеобразовательных школ, занимающихся исследованиями в области окружающей среды. Важно, чтобы уже в школе формировался новый тип личности с иным пониманием экологической действительности, основанным на развитии человеческой инициативы, способности к предвидению и социальной активности.

Школьное олимпиадное движение по экологии в условиях Республики Мордовия осуществляется на протяжении двадцати лет. За эти годы сложилась система и накопился собственный опыт организации и проведения олимпиады. Это происходит благодаря включению предмета «Экология» в учебные планы образовательных школ нашего региона, а также факультативных курсов экологического содержания. Определился также вектор социально-педагогической деятельности, ориентированный на формирование у подрастающего поколения экологического сознания, что позволило привлечь в обозначенную сферу, кроме участников образовательного процесса, также специалистов по экологии, здравоохранению, сельскому и лесному хозяйствам, экономике и культуре. Школьники республики принимают участие на школьном, муниципальном и региональном этапах Всероссийской олимпиады по экологии. В настоящей статье представляется материал об организации и проведении экологической олимпиады школьников на третьем этапе.

Особенностью организации и проведения третьего этапа Всероссийской олимпиады школьников по экологии является обязательное использование материала регионального смысла. Его лучше включать в содержание всех трех туров олимпиады – теоретического, практического, конкурса экологических проектов, которые содержательно связаны между собой и представляют собой своеобразную систему.

При подготовке материалов для проведения первого, или теоретического тура примерно 30% предлагаемых учащимся тестовых заданий следует разрабатывать на основе мест-

ного (локального) и регионального материала. Как показал наш опыт, в предлагаемых заданиях важно использовать материал по основным разделам современной экологии. Предпочтение отдавалось заданиям общеэкологического, биоэкологического, геоэкологического и социэкологического содержания. Участникам олимпиады важно было выразить правильные ответы по вопросам, касающимся общих сведений о средах жизни организмов и закономерностей их взаимодействия с конкретными экологическими факторами в условиях региона. Также необходимо было решить тестовые задания, связанные с проявлениями взаимоотношений и противоречий в локальных (местных) популяциях растений и животных, а также с последствиями влияния факторов среды на их состояние. Школьниками выполнялись задания на основе анализа материала о сложившихся в регионе сообществах и экологических системах. Им важно было выявить и указать на особенности структуры и функционирования названных систем, а также факторов, лимитирующих их продуктивность в зависимости от природной среды и условий, созданных человеком. Особое внимание обращалось на решение тестовых заданий, связанных с изменениями разных видов региональных экологических систем и наиболее рациональными способами сохранения естественных сообществ. Задания также требовали рассмотрения сущности проблемных ситуаций, характерных для данной территории; анализа экологических условий обитания местных видов растений, животных и грибов; оценки антропогенного воздействия на здоровье населения республики; объяснения фактов, характеризующих социально-экологическую обстановку в регионе.

Особое внимание обращалось на решение заданий, касающихся особенностей мордовского региона, обуславливающих использование природных ресурсов – физико-географических, экономико-географических, социально-демографических, природно- и социально-экологических. Именно они позволяют школьникам характеризовать признаки экологической проблемы как отрицательного результата взаимодействия общества и природы на глобальном, региональном и локальном уровнях. На основе использования конкретных материалов ими выяснялись основные составляющие экологической проблемы на территории Республики Мордовия, а именно истощение природных запасов вещества (минеральных, водных, лесных), химическое и физическое загрязнение компонентов окружающей среды (воздуха, вод, почвы), сокращение видового (растений, животных) и

экосистемного разнообразия, а также изменение состояния здоровья населения.

При подготовке материалов для проведения второго (практического) тура содержание примерно 25 % предлагаемых учащимся заданий составлялось также с привлечением материалов регионально-экологического содержания. Учитывая факт, что основными функциями экологической науки являются описательная и объяснительная, участникам олимпиады предлагались задания, связанные в первую очередь с ними. На основе специально подобранных природных средств, моделей, рисунков, фотографий, презентаций, дополнительной текстовой информации, отражающие структуру, функционирование и состояние региональных экологических объектов, школьникам необходимо было представить соответствующие их характеристики.

Характеристика состояния особи растения или животного предполагала аргументацию сведениями явления воздействия одного или нескольких экологических факторов, явно проявляющихся в конкретной местности, на организм, его изменениях и возникающих реакциях, дальнейшем развитии организма и возможностях достижения им устойчивости.

Характеристика популяции связывалась с изложением сведений о ее местоположении, распределении особей в пространстве, основных демографических показателях (численности, плотности, рождаемости, смертности), особенностях структуры (возрастной, половой, территориальной, поведенческой), с помощью которых раскрываются популяционные взаимодействия, состояние устойчивости / неустойчивости, перспективы ее развития.

Характеристика биоценоза предполагала изложение сведений о его главных элементах – группировках растений, животных, грибов, микроорганизмов, особенностях взаимодействия между ними, противоречиях, имеющих в биоценозах, а также его развитии и состоянии устойчивости.

Характеристику природной экологической системы важно было осуществить по следующему плану: 1) местоположение, вид экосистемы, ее значение для населения; 2) общие сведения о главных компонентах экосистемы (абиотических – биотопе с его важнейшими физическими и химическими показателями), (биотических – биоценозе с его основными элементами); 3) характеристика взаимодействий, придающих экосистеме относительную устойчивость, равновесие, саморегуляцию; 4) представление главных экологических противоречий как следствий нарушения кругово-

рота вещества и потока энергии в экосистеме; 5) направления развития экосистемы (увеличение / уменьшение видового разнообразия, продуктивности, скорости преобразования); 6) достижение экологической устойчивости (условия выживания биотического компонента, роль человека в восстановлении и поддержании среды, функциональная и эстетическая оценка экосистемы).

При подготовке и проведении конкурса экологических проектов – третьего тура Всероссийской олимпиады по экологии предпочтение следует отдавать работам, выполненным участниками олимпиады с использованием местного материала. В них важно раскрывать особенности структуры, функционирования, изменения экологических объектов, предлагать оптимальные способы решения региональных, местных и локальных экологических проблем, представленных школьниками с большой степенью самостоятельности. В целом разработанный проект оценивается по общепринятым критериям: 1) обоснованность темы; 2) конкретность, ясность формулировки цели, задач, а также их соответствия теме; 3) инструментальность гипотезы; 4) фундаментальность литературного обзора; 5) всесторонность и логичность обзора материала; 6) теоретическая значимость проекта; 7) обоснованность методик исследования; 8) доступность методик исследования для самостоятельного выполнения; 9) логичность и обоснованность эксперимента / наблюдения; 10) наглядность представления результатов исследования; 11) дискуссионность обсуждения полученных результатов; 12) оригинальность позиций автора; 13) соответствие выводов содержанию цели и задач; 14) конкретность выводов и уровень обобщения.

На этапе подготовки школьников – будущих участников олимпиады предлагалась тематика проектов общеэкологического, биоэкологического, геоэкологического и социэкологического содержания. В рамках общей экологии и биоэкологии лучше выполняются работы по определенным тематическим блокам, в разработке которых принимали участие авторы настоящей статьи. Представим эти блоки.

**1. Влияние абиотических факторов среды** (климатических – температуры, света, влаги, атмосферного воздуха; эдафических – механического, химического состава, влагоемкости, воздухопроницаемости, окраски почвы; орографических – рельефа, экспозиции; химических – газового солевого состава воды) **на состояние организма или приспособление организма** (растения, животного) в условиях (местности,

региона). Примерами конкретных тем являются: «Исследование влияния влажности на рост растений в условиях пойменного биоценоза (на примере особей семейства бобовых поймы р. Инсар)»; «Изучение действия эдафических факторов на состояние хвойных растений в условиях малого города (на примере г. Ардатова Республики Мордовия)».

**2. Влияние биотических факторов среды** (микробогенных – влияния микроорганизмов, микогенных – влияния грибов, фитогенных – влияния растений, зоогенных – влияния животных, возможно, в виде конкретных экологических явлений паразитизма, симбиоза, конкуренции, хищничества) **на состояние организма или приспособление организма** (растения, животного) **в условиях** (местности, региона). Примерами конкретных тем являются: «Изучение влияния жуков-усачей на состояние растений (на примере липы обыкновенной, произрастающей в условиях листового биоценоза на территории Инсарского района Республики Мордовия)»; «Влияние конкурентных отношений вороны серой и галки обыкновенной на их численность и распространение в условиях сельского поселения».

**3. Структура и состояние популяции** (растений, животных, особенно редких и исчезающих) **в зависимости от абиотических, биотических и антропогенных факторов в условиях** (местности, региона). Примерные названия тем: «Состояние микропопуляции надбородника безлистного в условиях биоценоза смешанного леса (на территории Республики Мордовия)», «Состояние популяции подкаменщика обыкновенного в Республике Мордовия», «Влияние пестицидов на популяции бабочек капустной белянки (в условиях открытого грунта тепличного хозяйства «Озерное» Республики Мордовия)», «Влияние фактора химического загрязнения на информационные отношения пчел (в условиях хозяйства «Сота» индивидуального предпринимателя А. П. Паршуткина)», «Изучение влияния фитонцидов некоторых видов растений на популяции колорадского жука (в условиях частного хозяйства А. М. Петрова)».

**4. Структура и состояние** (растительного сообщества, биоценоза, экологической системы) **в зависимости от абиотических, биотических и антропогенных факторов в условиях** (местности, региона). Примерные названия тем: «Изучение экологического состояния реки Инсар на территории Ромодановского района Республики Мордовия», «Влияние экологических факторов на видовое разнообразие птиц в условиях техногенных водоемов (на примере очистных сооружений ОАО «Сыродельный

комбинат «Ичалковский» Республики Мордовия)», «Состояние пойменных озер Симкинского природного парка устойчивого развития после разлива р. Сура на территории Республики Мордовия», «Изучение количественных и качественных характеристик древесной растительности центральной части г. Саранска Республики Мордовия».

В рамках геоэкологии и социэкологии лучше выполняются работы по определенным тематическим блокам.

**1. Изменения жизнеобеспечивающих ресурсов геосферных оболочек** (минеральных, водных, атмосферных, почвенных) **под влиянием факторов среды** (природных и антропогенных), **их охрана, разумное потребление, оценка и контроль для сохранения и продуктивного использования природной среды.** Примерные названия тем: «Исследование химического загрязнения р. Мокша в окрестностях г. Темникова Республики Мордовия», «Мониторинг загрязнения окружающей среды по качеству пыльцы плодовых деревьев центральной части г. Рузаевки Республики Мордовия», «Анализ физических и химических показателей природных источников воды (на примере родников Лямбирского района Республики Мордовия)».

**2. Влияние антропогенных факторов среды** (беспокойства, вытаптывания почвы человеком, домашними животными; вырубки древесной растительности; расселения растений, животных; физического, химического, биологического загрязнения; разрушения мест обитания) **на состояние организма или приспособление организма** (растения, животного) **в условиях** (местности, региона). Примерные названия тем: «Изучение влияния фактора беспокойства на популяции певчих воробьиных на территории лесопарка Пролетарского района г. Саранска», «Влияние противогололедных реагентов на рост и развитие травянистых растений газонов в условиях г. Саранска», «Изучение влияния загрязнения микрорайона бытовым мусором и оценка токсичности почвенного покрова (на примере микрорайона «Юбилейный» г. Саранска Республики Мордовия)».

**3. Состояние здоровья человека в зависимости от факторов среды жизнедеятельности** (природных факторов и факторов антропогенного происхождения, особенно физического, химического и биологического загрязнения; образа жизни – несоблюдения санитарно-гигиенических правил и условий, медико-профилактических мер; нарушения норм рационального питания, культуры труда и движения; употребления алкогольных напитков, наркотиков, токсических веществ, включая табак) **в условиях**

(местности, региона). Примерные названия тем: «Изучение содержания йода в ежедневных продуктах питания школьников (на примере учащихся Ичалковской средней общеобразовательной школы Республики Мордовия)», «Измерение содержания углекислого газа в классном помещении и определение оптимальных условий для проветривания (на примере конкретной школы)».

Конкурс экологических проектов проводится по номинациям, которые определяются в зависимости от тем работ, представленных участниками олимпиады. Наиболее востребованными из номинаций являются «Экология растений», «Экология животных», «Экология человека», «Социальная экология», «Экология сельского хозяйства».

Таким образом, при организации и проведении регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по экологии важной является разработка заданий, требующих от участников олимпиады анализа структуры, функционирования и изменения объектов окружающей среды на территории проживания. Такие задания следует включать в содержание всех туров олимпиады – теоретического, практического и конкурса экологических проектов. Особое внимание следует обращать на выбор и формулирование тем проектов, связанных с местностью проживания и своим регионом. Это позволяет школьникам глубже познавать природные и социоприродные явления, осмысливать сущность разных аспектов экологической проблемы на конкретных примерах локального и регионального характера, включая оптимальные способы сохранения природных ресурсов, и, следовательно, определять стратегию ответственного отношения к окружающей среде.

#### Список использованных источников

1. Варданян, Ю. В. Психологические основы развития субъектных свойств студента / Ю. В. Варданян // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 1. – С. 46–51.

2. Обращение Председателя Российского совета олимпиад школьников академика В. А. Садовниченко к организаторам олимпиад школьников // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rsr-olymp.ru/news/33> (дата обращения: 13.10.13).

3. Шабанова, Ж. В. Организация проектной деятельности как одно из условий становления исследовательской компетентности старшеклассников в общеобразовательном учреждении / Ж. В. Шабанова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 55–58.

4. Шмачилина, С. В. Рефлексия как критерий формирования исследовательской культуры будущего педагога / С. В. Шмачилина // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 2. – С. 83–86.

5. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 13–18.

#### References

1. Vardanyan Yu.V. Psychological bases of development of the student subject characteristics, *The Humanities and Education*, 2010, No. 1, pp. 46–51. (in Russian)

2. Address of the Chairman of the Russian council of the school olympiads of academician V.A. Sadovnichiy to organizers of school Olympiads [Electronic resource], URL : <http://rsr-olymp.ru/news/33> (date of treatment: 13.10.13).

3. Shabanova Zh.V. Organization of project work as one of the conditions of senior school children's research competence formation in an educational institution, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 55–58. (in Russian)

4. Shmachilina S.V. Reflection as a criterion of formation of the future teacher research culture, *The Humanities and Education*, 2010, No. 2, pp. 83–86. (in Russian)

5. Shukshina T.I., Zamkin P.V. Development of the research activity system in a pedagogical institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 13–18. (in Russian)

Поступила 15.10.2013 г.

УДК 37.4 – 053.5  
ББК 74.202

**Neyasova Irina Aleksandrovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral candidate  
Docent of the Department of Pedagogy  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia  
irik1277@yandex.ru

## FEATURES OF GETTING SOCIAL EXPERIENCE BY PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE EDUCATIONAL PROCESS\*

**Annotation:** The article describes the theoretical issues of the process of getting social experience by primary school children. It characterizes the structural components of the studied category and identifies the peculiarities of formation of knowledge of social phenomena, the experience of carrying out activity techniques, the experience of emotional relations, and the experience of creative activity among primary school children in the educational process.

**Key words:** social experience, primary school child, educational process, social knowledge, experience of carrying out activity techniques, experience of emotional relations, experience of creative activity.

**Неясова Ирина Александровна**

кандидат педагогических наук, докторант,  
доцент кафедры педагогики

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,  
г. Саранск, Россия

## ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

**Аннотация:** В статье раскрываются теоретические вопросы освоения социального опыта младшими школьниками, дается характеристика структурным компонентам изучаемой категории и определяются особенности формирования знаний о социальных явлениях, опыта выполнения способов деятельности, опыта эмоциональных отношений и опыта творческой деятельности у детей младшего школьного возраста в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** социальный опыт, младший школьник, образовательный процесс, социальные знания, опыт выполнения способов деятельности, опыт эмоциональных отношений, опыт творческой деятельности.

At the present stage of the society development, characterized by pulling through the crisis in different life spheres, establishing of civil society elements, development of national consciousness, complicity of living conditions, a special importance acquires the process of social experience's adoption that provides the effective socialization of the individual.

Therefore, one of the main school functions is creation of optimal conditions for the formation of system of values and norms, and other components of the social experience that will enable the individual effectively adapt to society in the future, to interact with the environment. This system will also form the basis of individual resistance to external influences, active participation in social life. In this regard, there is a necessity to study the process of

social experience's adoption in the different age periods.

One of the age periods of greatest interest in the study of the process of social experience's adoption is a primary school age. At this stage of evolution there is a transition from predominantly natural accumulation of elementary experience to relatively controlled socialization, assimilation of scientific concepts, formation of the unified system of opinions, knowledge, habits, skills, experience and communication.

This problem and its aspects were regarded in different sphere and research areas of scientific literature.

In connection with the new achievements in the study of the process of social experience adoption there were created new definitions of "the social experience" category. N. F. Golovanova believes that «social experience – it is always the result of an active interaction with the environment. To capture it – means the learning of information,

\* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

knowledge, skills and communication in general» [2, p. 43]. The researchers note that “an individual not only absorbs the social experience, but also converts it into his own values, attitudes, orientations” [9, p. 61].

Social experience according to A. V. Mudrik «presents itself an original synthesis of various imprinted feelings and experiences, knowledge, habits, skills, methods of communication, behavioral stereotypes, internalized value orientations and social attitudes» [6, p. 126].

«Social experience is the result of cognitive and practical activity, expressed in the complex of knowledge about social phenomena, social skills and behavior skills, the unity of positive attitude towards reality and ability to express this attitude in the practice of everyday life, actively participate in the transformation of social reality» [7, p. 41].

The great importance in organization of social experience's adoption of schoolchildren belongs to the educational process. In modern science under the educational process we understand:

– specially organized interaction of teachers and pupils, aimed at solving of educational problems [8, p. 73];

– interaction, which involves the mutual change of the teacher and pupils, teaches the importance of considering changes in the interacting parties and the process of interaction [5, p. 34];

– specially organized, purposeful interaction of teachers and pupils, pupils between themselves, aimed at the solving of educational, pedagogical and developmental problems [4, p. 28].

Based on the analysis of materials we can define this category as specially organized interaction between the older and younger generations, aimed to transfer by the older generation to the younger social experience's adoption, which is necessary for life and work in the society.

To identify the specificity of social experience's adoption among schoolchildren in the educational process, it is necessary to consider the features of each component's formation of social experience in this period: social knowledge, ways of activity (skills, habits), experience of emotional relations, experience of creativity.

Social knowledge is the result of the process of social reality knowledge. They are reflected in the human mind in the form of social representations, social concepts.

Social knowledge of primary school children has their own peculiarities. According to the age the level of schoolchildren basic social notions, concepts and know ledgeraises; increases the number of social concepts used in the speech; changes the content side of knowledge about social phenomena by increasing features and categories included in

the active vocabulary and through the amendment of existing data. In that period of study primary school children form the set of basic social values and its components mostly have personal and moral character. However these innovations haven't a single system, they remain just fragmented components of the social identity.

One of the important components of social experience is *the experience of mastering the techniques of work*. The technique of work is a set of social skills and social habits, which can help to achieve a significant bottom line. This component includes the «skills, proven in action, which used by the person as the most effective in the socio-cultural environment» [3, p. 33]

The indicators of social skills formation are: «demonstration of the schoolboy in the pedagogical situation the skills to assess an educational action with three positions: emotional, effective, logical; changing the nature of attitude to himself and to the other people on the basis of socially approved cultural norms; habit of creating an atmosphere of goodwill, mutual respect and reciprocal sympathy» [1, p. 34].

From his first days at school the child should carry a lot of new requirements, which regulate and direct all aspects of his behavior and *techniques of work*. This requires and presupposes a certain degree of goal-directed behavior, consciously subordinate one action to another, and therefore a certain level of techniques of work. In the primary school age there is no genuine social and moral self-regulation of work and behavior. It is built with a focus on adult as a carrier of norm, its psychological mechanisms are situational, so, the child doesn't act as an agent of social and moral action.

In the structure of the social experience there is such component as *an experience of emotional relations*, it is stressed that it may be acquired if the child worries about something in the process of his activity. The emotional experience requires emotions, feelings and tension will, addressed to the activity.

The children of primary school age have significant changes in this component: 1) expands the circle of relations, their qualitative characteristics are also changing; 2) a simple emotional response to the action, typical for first-graders, in the third class becomes conscious evaluation and stable emotional attitude; 3) the reaction on the model of moves into the category of own emotive behavioral reactions. But the high level of assimilation of past emotional relations does not achieved as emotions are segmental and line up in the system with difficulties.

Along with the abovementioned components there is the fourth element in the structure of social experience – *an experience of creative activity*.

The experience of creative activity built over the basic structure of the accumulated social experience. The experience of creative activity is the specific content of social experience, which doesn't coincide with the knowledge, skills and abilities, learned by the sample. In comparison with opposed techniques of work, its specifics in the set of actions that couldn't be description or show in the form of well-regulated system of operation.

It should be noted that in the context of social experience something new occurs with a child when it is necessary not automatically use of well known objects or rules, but their different adaptation to the situation. It is important that the result of creativity, experienced by the child as a discovery, the reby his experience of creative activity enriched and formed.

Thus, the features of social experience's adaptation of schoolchildren in the educational process are contradictory: 1) while undeveloped single system of social knowledge develops a social sphere of the schoolboy personality (the main enrichment is due to the emergence of new social ideas, development of basic social and moral concepts); 2) increases the desire to social and moral self-realization and fulfillment of socially significant behavior, but without the ability to realize these desires, as the child doesn't see the real way of their implementation; 3) extends the range of emotive social relations of the child with the other people without achieving of the high level of emotional relations through experience, as the emotions of schoolboy are segmental and line up in the system with difficulties; 4) enriches the creativity while skills of independent creative activity remain undeveloped, therefore the desire for creativity is not always fully realized.

### References

1. Bobkova O.V. General cultural development of students as a pedagogical problem, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 33–37. (in Russian)
2. Golovanova N.F. Socialization of school children as a pedagogical phenomenon, *Pedagogy*, 1999, No. 5, pp. 42–45. (in Russian)
3. Zhukova T.A. Formation of social and cultural qualities of a person in the system of social and cultural education, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 32–34. (in Russian)
4. Klarin M.V. Innovative training models in foreign pedagogical searchings. Moscow, Arena, 1994, 223 p. (in Russian)
5. Matveeva L.A. Cognition, communication and work of a school child in the process of studying. Men-

tal and moral development of primary school children in continuing education. St. Petersburg, Obrazovaniye, 1995, pp. 24–35. (in Russian)

6. Mudrik A.V. Social pedagogy. Moscow, Akademiya, 2000, 200 p. (in Russian)
7. Neyasova I.A. Social experience as a pedagogical category, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 41–44. (in Russian)
8. Novikov L.I. A differential approach to students in the learning process, *Primary School*, 2002, No. 7, pp. 73–74. (in Russian)
9. Ryabova N.V., Parfenova T.A. Diagnostics of formation of the personal component of readiness for social orientation of students with restricted abilities, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 61–68. (in Russian)

### Список использованных источников

1. Бобкова, О. В. Общекультурное развитие школьников как педагогическая проблема / О. В. Бобкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 5. – С. 33–37.
2. Голованова, Н. Ф. Социализация школьников как явление педагогическое / Н. Ф. Голованова // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 42–45.
3. Жукова, Т. А. Формирование социокультурных качеств личности в системе социокультурного образования / Т. А. Жукова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 32–34.
4. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 223 с.
5. Матвеева, Л. А. Познание, общение и труд в учебной деятельности младшего школьника / Л. А. Матвеева // Умственное и нравственное развитие младшего школьника в условиях непрерывного образования. – СПб. : Образование, 1995. – С 24–35.
6. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2000. – 200 с.
7. Неясова, И. А. Социальный опыт как педагогическая категория / И. А. Неясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 41–44.
8. Новиков, Л. И. Дифференцированный подход к учащимся в процессе обучения / Л. И. Новиков // Начальная школа. – 2002. – № 7. – С. 73–74.
9. Рябова, Н. В. Диагностика сформированности личностного компонента готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Н. В. Рябова, Т. А. Парфенова // Гуманитарные науки и образование. – № 1 (13). – 2013. – С. 61–68.

Поступила 17.10. 2013 г.

УДК 37 – 034 (045)  
ББК 74.03

**Shukshina Tatyana Ivanovna**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pro-rector for Science  
Head of the Department of Pedagogy  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**Serikova Larisa Aleksandrovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, doctoral candidate  
Department of Pedagogy  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**Nizhegorodov Denis Gennadyevich**

Post-graduate student  
Department of Pedagogy  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF AN INDIVIDUAL  
IN THE SYSTEM OF EDUCATION\***

**Annotation:** The article analyzes the potential of the modern educational system as the environment of spiritual and moral values of an individual. The author presents the results of the research dealing with the current state of the problem of formation of values in the course of spiritual and moral education of an individual.

**Key words:** axiology, spiritual and moral education, spiritual and moral values, individual, educational system of the Russian Federation, value.

**Шукшина Татьяна Ивановна**

доктор педагогических наук, профессор,  
проректор по научной работе, зав. кафедрой педагогики  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
Tshukshina@yandex.ru

**Серикова Лариса Александровна**

кандидат педагогических наук, доцент, докторант  
кафедра педагогики  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
Larisaserikova1@yandex.ru

**Нижегородов Денис Геннадьевич**

аспирант  
кафедра педагогики  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

**ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ  
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** В статье анализируется потенциал современной системы образования как среды формирования духовно-нравственных ценностей личности. Автором представлены результаты исследования современного состояния проблемы формирования ценностей в процессе духовно-нравственного воспитания личности.

**Ключевые слова:** аксиология, духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственные ценности, личность, система образования Российской Федерации, ценность.

\* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации за счет средств проекта, выполняемого вузом в рамках государственного задания на оказание услуг (выполнение работ) по теме «Исследование стратегий воспитания культурно-продуктивной личности в современном образовательном пространстве».

Modern Russian education as the significant component of the public life and one of the socio-cultural and spiritual phenomena is at the new stage of its development connected with the evolution of core values hierarchy. In this connection in the theory of modern domestic pedagogy and in the organization of educational process the special urgency and importance is got by the construction of the valuable hierarchy model which will act as a basic element of a person's spiritual and moral education.

In documents and the regulatory legal acts defining priorities of a state policy of the Russian Federation in the sphere of education the importance of spiritual and moral education as the education designed to solve the problem of consolidation of the society, the problem of preservation of the united socio-cultural spaces of the country and the problem of ethno national tensions and social conflicts overcoming is more and more often underlined. Researches, articles and presentations connected with the revival of traditions of spiritual and moral education (L. V. Burmistrova, S. J. Divnogortseva, V. K. Zhuravlyov, S. F. Ivanova, I. V. Metlik, T. V. Sklyarova, V. I. Slobodchikov, L. V. Surova, R. Janushkjavichus, etc.) and with the use in educational practice of traditional and innovative forms of familiarizing of students to domestic values (R. S. Garifullina, L. A. Ibragimova, V. I. Novikova, T. I. Petrakova, S. A. Hammatova, etc.) are devoted to search the solutions.

The above-stated confirms the urgency and the importance of an individual's spiritual and moral values formation in the conditions of a modern education system. «The moral component of educational content characterizes and defines the purposes, the sense and the essence of education. The urgency of the axiological aspect of modern education is caused just by that fact that education loses its spiritual and moral values and traditions» [5, p. 195–196].

The problem of formation of an individual's spiritual and moral values gets special importance in schooling and accompanies a person throughout all life. For the first time awakens a student's interest to the inner world which is shown in self-deepening and reflection over his/her own experiences, thoughts, crisis of the past, a child's relation to him/herself and to the world, negativism, uncertainty, wreck of authorities. During this period the transition from consciousness to self-consciousness is carried out, along with the awareness of needs value orientation is actively formed. Therefore arises the problem of integrated organization of educational space which would create the conditions for populating an individual's inner world of value content at all stages of education [2; 6; 7].

The process of formation of the value attitude toward reality, in our opinion, has special value for pedagogical workers who act as the main compilers of cultural values. Herewith «... the analysis of the system of teachers' training in higher educational institution shows that modern pedagogical education actually is not focused on the social order and the nature of pedagogical activity ...» [9, p. 77].

Now the category "value" is the object of versatile study in philosophy, ethics, sociology, psychology, pedagogy and other branches of scientific knowledge. Investigating the vectors of the definition of the essence of the concept "value" at the present stage of science development we find out the following approaches:

– «the significant objects for a human (material or ideal). So in the broad sense of the word values name the generalized steady representations about something as preferred, as about the blessings, that is that meets any requirements, interests, intentions, purposes, plans of a person (or a group of people, society)» [1, p. 228];

– «real-substantive properties of objects, psychological characteristics of an individual, phenomena of culture having positive or negative value for a person, a group of people or a society» [8, p. 47].

The analysis of various definitions of the concept "value" leads us to the conclusion that each of them, pointing to the specificity of approaches to studying in a definite area of knowledge, represents the complex characteristic of its essence, without focusing attention on philosophical, pedagogical, ethical or socially-psychological aspects. Herewith the accent is displaced from the function of satisfaction of vital, material or social requirements of an individual to solving moral and spiritual problems (often value is understood as idea, an ideal).

In pedagogical science it is accepted to understand spiritual and moral values like: higher cultural wealth which is got and formed in various kinds of activity as the result of resolution of contradictions between knowledge and experience, new and old, wished and possible, real and ideal; the component of spiritual life of a person which directs his/her moral activity, intensifies his/her moral life being in close interrelation with mind, feelings, motives, will.

The higher spiritual and moral values crown complex and multilevel system of values of a society and an individual. «They possess essentially non-instrumental and not non-utilitarian character: they are valuable not because they serve for something other, rather than themselves, on the contrary, all other gets sense and importance only in the light of the higher values. Higher values work at the level of fundamental choice when a person defines himself/herself an individual» [3, p. 13].

The study of the problem of spiritual and moral values formation has got special importance in recent years in connection with working out of «The concepts of spiritual and moral development and individual education of a citizen of Russia», realization of the National educational initiative «Our new school», designing and introduction of the new generation of Federal state educational standards. The methodological bases of spiritual and moral culture formation of an individual stated in the above-named documents assume purposeful design of methodical and technological aspects of an individual's spiritual and moral values system formation in the conditions of a modern Russian education system.

Thus, the analysis of various sources shows that search of new priorities in the building of the hierarchy of values in education system goes mainly by the way of orientation to the traditional Russian values having super individual value. Domestic education as the major social institute of spiritual development of an individual should provide familiarizing of the youth with society's cultural wealth; education of moral purity, creation of conditions for the development of an individual as the subject of culture and creating own life; to assist in the development of creative potential, abilities for self-determination and self-realization.

### References

1. Guseynov A.A., Apresyan R.G. Ethics. Moscow, Gardariki, 2005, 472 p. (in Russian)
2. Zeynalov G.G. Innovative context of modern education, *Educational Experiment*, 2011, No. 1, pp. 4–12. (in Russian)
3. Zolotukhina-Abolina E.V. On the specificity of higher spiritual values, *Philosophical sciences*, 1987, No. 4, p. 11–18. (in Russian)
4. Ivanova G.P. Acquisition of moral values by pupils of comprehensive schools in modern conditions. Moscow, Socium, 2001. 159 p. (in Russian)
5. Nalivayko N.V., Panarin V. I, Parshikov V.I. Global and regional tendencies of development of Russian education (social and philosophical analysis). Novosibirsk, Izdatelstvo SO RAN, 2010, 298 p. (in Russian)
6. Rodina E.N. Axiological status of creativity in innovative society, *The Humanities and Education*,

2011, No. 3 (7), pp. 42–44. (in Russian)

7. Ryabova N.V. Modeling professional activity of an educated teacher, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 54–58. (in Russian)

8. Shirokikh O.B. PhD dissertation. Valuable orientations of professional and personal preparation of a teacher in Russia. Moscow, 2004, 428 p. (in Russian)

9. Shukshina T.I. The Mordovian base center of pedagogical education as an innovative model of teachers' training, *Russian Scientific Journal*, 2011, No. 4 (23), pp. 76–85. (in Russian)

### Список использованных источников

1. Гусейнов, А. А. Этика / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. – М. : Гардарики, 2005. – 472 с.
2. Зейналов, Г. Г. Инновационный контекст современного образования / Г. Г. Зейналов // Учебный эксперимент в образовании. – 2011. – № 1. – С. 4–126.
3. Золотухина-Аболина, Е. В. О специфике высших духовных ценностей / Е. В. Золотухина-Аболина // Философские науки. – 1987. – № 4. – С. 11–18.
4. Иванова, Г. П. Освоение нравственных ценностей учащимися общеобразовательных школ в современных условиях / Г. П. Иванова. – М. : Социум, 2001. – 159 с.
5. Наливайко, Н. В. Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования (социально-философский анализ) / Н. В. Наливайко, В. И. Панарин, В. И. Паршиков. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2010. – 298 с.
6. Родина, Е. Н. Аксиологический статус творчества в инновационном обществе / Е. Н. Родина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 42–44.
7. Рябова, Н. В. Моделирование профессиональной деятельности педагога с высшим образованием / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 54–58.
8. Широких, О. Б. Ценностные ориентации профессионально-личной подготовки учителя в России : дис. ... д-ра пед. наук / О. Б. Широких. – М., 2004 – 428 с.
9. Шукшина, Т. И. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационная модель подготовки учителя / Т. И. Шукшина // Российский научный журнал. – 2011. – № 4 (23). – С. 76–85.

Поступила 03.08.2013 г.

УДК 378: 37.016: 811.161.1(045)  
ББК 74.58

**Vinokurova Natalya Valentinovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer  
Department of Methodology of Preschool and Primary Education  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**Mazurenko Oksana Vladimirovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer  
Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**SCIENTIFIC RESEARCH WORK OF STUDENTS  
IN THE COURSE OF STUDYING SOCIALLY CONFIED LEXIS\***

**Abstract:** The article reveals the importance of scientific research work in the course of formation of a competent personality of a future teacher. A special attention is given to projecting the work of a scientific research group in the process of linguistic training of students.

**Key words:** scientific research work, scientific research group, jargon, student slang, thesaurus, dictionary entry.

**Винокурова Наталья Валентиновна**

кандидат педагогических наук доцент  
кафедра методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВПО «Мордовский  
государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
vnatali09@rambler.ru

**Мазуренко Оксана Владимировна**

кандидат педагогических наук, доцент  
кафедра педагогики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВПО «Мордовский  
государственный институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
ovm8vika@rambler.ru

**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ  
В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО ОГРАНИЧЕННОЙ ЛЕКСИКИ**

**Аннотация:** В статье раскрывается значимость научно-исследовательской деятельности в становлении компетентной личности будущего педагога. Особое внимание уделено проектированию работы научно-исследовательской группы в ходе лингвистической подготовки студентов.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, научно-исследовательская группа, жаргонная лексика, студенческий жаргон, толковый словарь, словарная статья.

At the contemporary stage the system of higher education concentrates on training skilled specialist of a new generation required by the educational system and motivated for the professional activities under the conditions of its reformation: a world-be educator should orientate in the constantly changing world labour market, social political life, cultural sphere. In this connection the system of higher education should be aimed at the formation of specialists feeling the need of constant enrichment and renewal of knowledge, perfection of skills and habits, consolidating and turning them into competence. Upbringing of a competent personality oriented on

future and capable of solving professional and personal problems and tasks, to appraise concrete situations on the basis of the obtained experience is possible only with the qualified organization of scientific research work of students. The realization of FSES HPE of the 3-d generation predetermined the necessity of reconsidering the contents of training of would-be educators, searching the forms of organizing the education process providing the strenuous role and optimization of students' research work.

The Mordovia State Pedagogical named after M.E. Evseviev (MordSPI) is the Mordovia basic centre of pedagogical education (MBCPE) [5]. One of the priority aims of MordSPI is revealing and drawing talented youth, namely, students, postgraduate students, doctoral students, young lecturers in

\* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

scientific sphere. As the most active forms of scientific research work are defined as follows:

- scientific work of students according to their individual plans while doing their course and diploma projects;

- students' work in scientific associations;

- participation in scientific competitions;

- participation in conferences, seminars, demonstrations, reviews, exhibitions, olympiads and other scientific arrangements;

- participation in the work of expeditions; participation in the work of the faculty and Institute Students' Scientific Society and etc [6, p. 17].

The Students' Scientific Society (further – SSS) was founded in MordSPI for the sake of finding out young people striving for self-realization through scientific activity, stimulation of mass participation of students in scientific research work. SSS plan includes various arrangements such as competitions of scientific research works of students of different status, the contest “The best student investigator of the year”, practical scientific conferences, students' scientific seminars, scientific sessions of young scholars and students, etc.

The Faculty of Pedagogical and Art Education is one of the structural subdivisions of the Institute. The faculty trains specialist for the system of pre-school, elementary and additional education in the spheres of culture and art. The teaching staff of the faculty takes an active part in planning the students' scientific research work the basic tasks of which are as follows:

- formation of the system of professional knowledge about the scientific methods of cognition;

- deep and creative mastering the teaching material on the subject in accordance with training (specialty) on the basis of scientific research work in the professional sphere;

- preparation of theoretical and experimental investigations with due regard for the specific character of the particular sphere;

- gaining the experience of work in scientific research laboratories, etc.

The scientific research work of students at the faculty has several varieties: work at mastering FEP subjects, preparation of scientific projects by students in accordance with the individual plan of work, etc.

Preparation of a student's research project envisages the availability of formed skills of work with scientific literature, the use of different methods of investigation. And so, the student's scientific research work should begin during the training hours in a scientific society or a scientific research group.

At the Faculty of Pedagogical and Art Education within the limits of the SSS there function scientific societies and scientific research groups (over 40) diverse in problems. Every year their themes are

revised and renewed with due regard for actual problems of education.

While the thinking over the forms of organization and the themes of scientific research work of students it is important to take into account the problem of symbiosis of educational tasks and student's interests. The lecturer should understand that the problems under discussion should not be only key ones (from the point of their cognitive and educational potential) but feasible problems stimulating the student's interest. Besides it is necessary for the students to understand the possibility of realization of the results of their theoretical and experimental investigations. Only in this case it is possible for the active component combining the elements “contributing to transition of creative potential to the actualization state” [2, p.11] comes into effect.

Now let's represent our own experience of work in SSS on organization of students' scientific research activities at the Pedagogical and Art Educational Faculty. The work was carried out within the limits of the subject “The Russian Language”.

Sociolinguistic aspect of studying the Modern Russian Language gives the widest opportunity for realization of student's scientific research work. The ability of recognizing the attachment of a word to the definite social environment is formed first of all during studying the theme “The Vocabulary of the Russian Language from the point of view of the sphere of its use” while studying it the students get to know that the vocabulary of the Russian Language is divided into several groups depending on the sphere of its use: 1) public vocabulary; 2) dialect vocabulary; 3) professional and special vocabulary; 4) slangy vocabulary.

Studying the latter group is of special interest for students since they are first-hand users of slangy vocabulary. In many languages there existed and is still existing school and student jargons (sometimes they are called by one term: youth jargon). There are such jargons in the Modern Russian Language.

Part of time can be devoted to the investigation of this layer of the vocabulary intended for independent student's work on the theme “The Vocabulary of the Russian Language from the Point of View of its Use”. However, the students' keen interest to the mentioned theme allowed to organize a long-term scientific research work of a group with its aims, tasks, a schedule of tutorials, planned results and perspectives. The important part of the investigation under consideration has become mastering the theme “Youth slang in the Modern Russian Language” in the aspect of a profound study of the problem of the origin and functioning jargons in the Modern Russian Language. The given theme envisaged consideration of the following theoretical questions:

- Lexicography. Classification of linguistic dictionaries.

Defining dictionaries and principles of their compiling.

Lexical meaning of a word.

Analysis of interpretations of words.

Conception of “socially limited vocabulary”, “youth jargon”, “slang”.

Tutorials were held twice a month. The group consisted of 10 students. As the planned result of the research work was compiling “Student's Defining Dictionary”.

The work of compiling a dictionary (collecting and processing materials) is an extremely labour-consuming and complicated work which requires lecturer's assistance. Practice shows that it is easy enough for students to determine the belonging of a word to jargon and can use it in context. The main difficulty is the interpretation of the vocabulary meaning of a word, formulation of the content of a vocabulary entry. The aim of a lecturer at the given stage is to give information on the defining dictionaries and the principles of their compiling.

The defining dictionary occupies the central place among all other dictionaries. The term “defining” belongs to V.I. Dal' and it has been current since the end of the 19-th century [1]. Defining dictionaries as it follows from their title are intended for interpreting and describing word meanings.

An explanation of a word meaning is called its definition. Definition is a kind of a word-combination or a sentence in which the given word is explained with the help of others which of them are much easier in their sense. When interpreting the words meaning some kind of notions it is usual to point out their generic notion (designated by the word of a much broader sense) and aspectual peculiarities of the given notion. In those cases when revealing the notion attached to the word or the explanation is too bulky the meaning is interpreted by means of synonyms, antonyms, etc.

The students could watch the ways of compiling vocabulary entries fulfilling the following tasks:

“Analyze the vocabulary interpretations of the following words:

Razval – “polnoye rastroyistvo, besporyadok, razrukha, upadok”

Ogorod – “uchastok zemly pod ovoshami, obichno vblizi doma”

Morphema – v grammatike : “znachimaya chast slova” (koren, pristavka, suffiks)

Moryak – “tot, kto sluzhit vo flotye”

Moshenik – “tot, kto zanimayetsya moshenichestvom, plut, zhulik”.

Are the given vocabulary definitions constructed equally? If not then what is it conditioned by?

A very important element in the vocabulary items of the defining dictionaries is illustrations: the explanation of a word meaning is accompanied

by quotations from fiction, proverbs and sayings or short sentences, word – combinations composed by the authors of the dictionary. Naturally, as to compiling “Student's Defining Dictionary” examples may be exclusively given by the authors.

Besides studying general the theoretical issues achievement of the set aim required applying to different aspects of the origin and functioning slangy words in Modern Russian. Every student directed by a senior lecturer investigated a narrower applied problem:

Slangy words in juniors' speech;

Understanding by students – would-be teachers of a primary school the stylistic function of slangy words and expressions in the speech of the representatives of youth subcultures (texts of songs of rap-singers as an example);

Influence of cant on the oral speech formation of junior schoolchildren;

Comprehension of modern speech situation in the aspect of professional work of a primary school teacher;

Experience of lexicographical work in the course of linguistic training of students – would-be teachers of a primary school;

Following the stylistic standard as one of the conditions of forming speech culture of a senior lecturer of modern primary language course;

To the problem of understanding the standards of slangy use in the speech of students – would-be teachers of primary classes (by the results of a questionnaire);

Social dialects and a teacher's linguistic personality;

Ways of penetration of criminal words and expressions into pupils' modern speech ;

A word-building analysis in the aspect of linguistic training of a modern teacher of a primary school (Modern Russian youth slang as an example).

The results of the present work were tested by the students' speeches at the 1<sup>st</sup> within the faculty student scientific conference “Modern Teacher of Primary School” [4].

The edition of “Student's Defining Dictionary” was the result of the students' team – work in the scientific research group.

The dictionary is an attempt to describe 60 slangy words. The language material of the dictionary consists of the words and expressions snatched out of lively Russian speech (schoolchildren, students, tutors), actual literature, mass media and works of pop-culture.

Meanwhile all the main principles of compiling the dictionary have been kept to. The structure of a vocabulary entry includes the following components: a head-word, its grammatical characteristics, lexical interpretation, examples of use in speech, synonyms and variants (if there are any).

The head-words are arranged in the alphabetical order and marked out in thick type (capital letters): For example:

**BOTAN**,

Meaning: a person who studies too much paying little attention to the other aspects of life.

An example from the text: Botan writes all(!) the lectures, he is always ready for a seminar, a test, an exam.

Studying and generalizing the experience on compiling defining dictionaries allowed the students to interpret many slangy words existing among young people on their own, for example:

**PERVAK** – a first-year student of a higher school. Announce pervakam;

**KURSACH** – meaning a course – paper. To write kursach.

**SHARIT** – to possess good knowledge on a definite subject. Sharit in Mathematics.

**UCHAGA** – the name of some secondary special educational institutions. Go to uchaga.

**LABA** means a laboratory work. Miss Labu.

**ENKA**- absence from the studies . Two enkis in Pedagogics.

As a result of their work the students have come to the conclusion that Russian jargon develops and dynamizes the Russian Language overcoming all the vetos. There are many reasons of using slang. First of all there is a young people's desire to get rid of elders and speak to the people of the same age "their own language". Another reason of speaking slang is want of young people in self-expression and mutual understanding. Slang attracts boys and girls partly by neglect of an event, danger, death, unusual sounding, emotionally expressed coloring.

The fact that Students doing the given research work understand that slangy words are beyond the normative lexics (therefore they are not fixed in dictionaries) and they have a current variant (due to which they have an interpretation) and are more preferable in speech.

Timely publication of the results of the scientific research work allowed the student body to take part in the inner – institute competition devoted to the Day of the Slavonic Written Language and Culture and to get the winner's diploma in the nomination "Scientific Research Work".

As appears from the above, the organization of scientific research work of students must be based on the students' urgent problem which should be accurately planned and oriented on the concrete product. Only in this case, the result of the work done will bring the students satisfaction and possibility of positioning themselves as scientists.

## References

1. Krutetskaya V.A. Reports on the Russian language [Electronic Resource]. URL: razumniki.ru>dal...slovar istoriya doclad.html.
2. Martishkina N.V. Some aspects of formation and development of creative potential of a future teacher in a higher educational institution, *The Humanities and Education*, 2010, No. 2 (2.), pp. 11–14. (in Russian)
3. Nikolenko L.V. Lexicology and phraseology of the modern Russian language. Moscow, Academiya, 2005, 144 pp. (in Russian)
4. Proceedings of the first faculty scientific conference "A modern primary school teacher", November 30, 2010. Mord. State Ped. In-te. Saransk, 2011, pp. 149–177. (in Russian)
5. Shukshina T.I. Mordovian base Centre of pedagogical education as an innovative model of future teachers training, *Russian Scientific Journal*, 2011, No. 4 (23), pp. 76–86. (in Russian)
6. Shuksina T.I., Zamkin P.V. Development of the system of scientific research work in a pedagogical institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2, pp. 13–18. (in Russian)

## Список использованных источников

1. Крутецкая, В. А. Доклады и сообщения по русскому языку [Электронный ресурс] / В. А. Крутецкая. – Режим доступа : razumniki.ru>dal...slovar\_istoriya\_doklad.html.
2. Мартышкина, Н. В. Некоторые аспекты становления и развития творческого потенциала будущего педагога в условиях вуза / Н. В. Мартышкина // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 2 (2). – С. 11–14.
3. Николенко, Л. В. Лексикология и фразеология современного русского языка : учеб. пособие для студ. филол. фак-в высш. пед. учеб. заведений / Л. В. Николенко. – М. : Академия, 2005. – 144 с.
4. Современный учитель начальных классов, I Внутрифакультетская студенческая научная конференция, 30 нояб. 2010 г. : [посвящ. Году учителя : материалы] / редкол.: Л. А. Янкина [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – С. 149–177.
5. Шукшина, Т. И. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационная модель подготовки учителя / Т. И. Шукшина // Российский научный журнал. – 2011. – № 4 (23). – С. 76–86.
6. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 13–18.

Поступила 24.10.2013 г.

---



---

**ФИЛОСОФИЯ**


---



---

УДК 1(470)+929  
ББК Ш5(2=411.2)52-4

**Айзятков Фярит Ахметович**

доктор философских наук, профессор  
кафедра социально-экономических дисциплин  
Саранского кооперативного института (филиала) АНО ВПО Центросоюза РФ  
«Российский университет кооперации» г. Саранск, Россия  
fayzyatov@ruscoop.ru

**Бурова Юлия Владимировна**

кандидат исторических наук, доцент  
кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин  
ФГБОУ ВПО «Российская правовая академия Министерства юстиции Российской Федерации»  
Средне-Волжский (г. Саранск), филиал, г. Саранск, Россия  
lady-burova@mail.ru

**КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИХ  
ПОСТРОЕНИЙ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО\***

**Аннотация:** Статья посвящена концептуализации социально-философских построений Ф. М. Достоевского, касающихся антропологии, этики, философии истории, эстетике. Ф. М. Достоевский разрешает все проблемы внутри религиозного сознания. Ожидание православной культуры у Ф. М. Достоевского становится центральной темой исканий и построений. Человек для Ф. М. Достоевского – боговдохновенное существо, в характеристике которого писатель исходит из особенностей русского мировидения.

**Ключевые слова:** концептуализация, социально-философские построения, антропология, этика, эстетика, философия истории, религиозное сознание, православная культура, мировидение.

**Ayzyatov Fyarit Akhmetovich**

Doctor of Philosophical Sciences, Professor  
Department of Socio-Economic Disciplines  
Russian University of Cooperation  
Saransk Cooperative Institute (branch), Saransk, Russia

**Burova Yuliya Vladimirovna**

Candidate of Historical Sciences, Docent  
Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines  
Russian Legal Academy of the Ministry of Justice of the Russian Federation  
Middle Volga (Saransk) branch, Saransk, Russia

**CONCEPTUALIZATION OF SOCIAL AND PHILOSOPHICAL  
CONSTRUCTIONS OF F. M. DOSTOYEVSKY**

**Abstract:** The article is devoted to the conceptualization of Dostoevsky's social and philosophical constructions on anthropology, ethics, philosophy, history, and aesthetics. Fyodor Dostoyevsky solves all the problems within the religious consciousness. Waiting for the Orthodox culture in F. M. Dostoevsky's works is the central theme of his searchings and constructions. For Dostoevsky, man is a God-inspired creature, whose characteristic comes from the peculiarities of the Russian world view presented by the writer.

**Key words:** conceptualization, social and philosophical constructions, anthropology, ethics, aesthetics, philosophy, history, religious consciousness of the Orthodox culture, world view.

Социально-философские построения Ф. М. Достоевского касаются сущности человека, его связи с Богом. В этом аспекте он пишет

об особенностях русского человека, что вытекает из почвеннических рассуждений о человеке в качестве восстанавливающего себя как цельное, принимающее высшее обращенное к нему начало в мироздании. Ф. М. Достоевский строит свою концепцию на антропологических размышлениях, но, рассуждая о человеке, он всегда

---

\* Работа проводилась в рамках исследовательского проекта «Историко-культурные основы концепции терроризма Ф. М. Достоевского и их трансформация в современности» (грант Президента РФ МК-1547.2012.6).

затрагивает этические, эстетические и историко-философские аспекты. Человек для писателя всегда был загадкой, но это загадка боговдохновенности в человеке. Бог и человек не делимы в авторском понимании.

Одним из ключевых вопросов является вопрос о восприятии мира и человека не как окончивших становление, познавших свой предел и не способных восстановиться, а как становящихся, живых образований. В этом Ф. М. Достоевский близок к святоотеческой православной традиции. Человек – изменяющееся существо, ибо своим духовным усилием стремится творить, делать невозможное, не принимает неизбежно мертвого, сражаясь с которым становится чутким к другим существам и миру в целом. Так как нельзя одному привнести нечто новое и светлое в мир, не полагаясь на помощь иных разумных существ, мира, то человек становится живой восстанавливающей субстанцией, способной к борьбе и творчеству, и потому в нем всегда есть образ и подобие Божие.

Человек для Ф. М. Достоевского всегда несет в душе Абсолютное вне зависимости от своего происхождения, взглядов, убеждений. Писатель неоднократно подчеркивал, что даже в душах падшего разбойника всегда присутствует образ Божий. Значит, любовь есть та сила, которая сближает людей в Боге. Только любовью человек может принять Бога, и это есть Божественный дар. Ф. М. Достоевский всегда видел образ Божий в человеке потому, что всегда любил людей. Его любимые герои преисполнены любовью, и это помогает воскресить в человеке самое прекрасное и светлое (образ Божий). Отсюда возможность воскрешения Раскольникова, возрожденного христианской любовью Сони. При этом любить – значит принимать как боговдохновенное существо. Но для того, чтобы достичь подобной высоты (принять другого), нужны время и усилия, осуществляемые самим человеком на пути постоянного самосовершенствования. Таков пример Раскольникова. Подавление своей омертвленности, по Ф. М. Достоевскому, есть процесс сложный и долгий, но только он один даст возможность быть чутким к другим существам и ко всему миру.

Ф. М. Достоевский показывает, что может произойти, если лишить человека становления в мире. В его романе «Бесы» изложена концепция, предполагающая подчинение небольшой группе людей остального человечества. Но это подчинение основано на отсутствии добровольного признания мира. Бесы входят в души людей и лишают их свободы выбора, становления в этом мире. Это превращает людей в рабов, лишенных «Я». Эта мысль развивается Ф. М. Достоевским позднее в романе «Братья Карамазовы» в «Легенде о Великом инквизиторе». Именно здесь наиболее

ярко представлена точка зрения Христа (в понимании писателя) на развивающуюся бесовщину. Придя в этот мир в первый раз, Христос не захотел сломить волю человека. Порабощение ведет к гибели человечества, которое неспособно развиваться.

Воля, желания делают человека человеком, выделяют его в этом мире. Личность индивидуальна настолько, что ее трудно предугадать, всеми законами и формулами психологии нельзя описать многогранность, многоплановость человека. Однако «сузить» его тоже нельзя. Уместив в математические формулы особенности человеческой психики (такая попытка предпринята в XX веке бихевиористами, которые реакции человека прогнозировали через стимул), изучая личность вне любви, веры, надежды, творчества, разума, мы лишимся свободы, перестанем быть людьми. Это подтверждает действительность XXI века.

Приятие человеком Бога, жизни в нем – вот основа мира для Ф. М. Достоевского. Он не дает толкования сущности Бога, а определяет ее посредством идеала. Бог необходим русскому человеку, так как дает возможность жить во взаимопонимании по нравственным законам бытия. Если Бога нет, то все позволено. Но русский человек не может жить по принципу вседозволенности, отсюда трагедия Раскольникова. Русский человек изначально настроен позитивно к миру. Он привык жить в любви. Разрушение этого чувства в русском суперэтнотипе ведет к гибели, отсюда трагедия бесов.

Ф. М. Достоевский твердо уверен, что любовь – это чувство божественное. Любить ближнего, как призывал Христос, – значит любить и принимать Бога. Но как любить людей, если они несовершенны? Это один из ключевых вопросов в споре Алеши и Ивана Карамазовых. Любовь к людям становится главным свойством души Алеши Карамазова. Однако человек несет не только добро, но и зло. Как полюбить такого человека? Человек пугает и отвращает при сближении с ним. Любить человека на расстоянии возможно, но это уже не любовь к ближнему.

Человек сложен по природе. Добро и зло слиты в нем. Осознавая это, Алеша стремится к любви и приятию Христа в человеке, и потому даже его отец Федор Карамазов вызывает у него любовь и жалость. Алеша как никто другой понимает, что «... и над этим небытием звучит торжествующая Осанна». И потому он принимает это божественное в человеке. А это значит, принимает Бога.

«Есть ли Бог?» – грозно спрашивает Иван Карамазов своего двойника. Но черт оставляет ему страдания богоискательства. Иван не может принять человека таким, каков он есть на самом деле – со всем его злом и пороками, но не может

он принять и Бога, потому что не находит его в человеке. Отсюда Иван не принимает ни мира Божьего, ни человека, сотворенного по образу и подобию Божьему, и потому обречен на расколость сознания. Страшные слова оборачиваются против него самого: «Я думаю, что если дьявол существует и, стало быть, создал его человек, то создал он его по своему образу и подобию» [3, т. 14, с. 214]. Дьявол становится его второй половиной, с которой он ведет диалог. Однако оба брата сходятся в главном: в неприятии зла. Они любят Бога, потому что они типично русские, по Ф. М. Достоевскому, а значит, в них будущее России.

Так приятие Бога ведет к приятию человека. Отсюда идея соборного видения мира, человека при признании неотъемлемой ценности отдельной личности, принятая русскими. Ф. М. Достоевский утверждает, что «соборное мирозерцание... укрепляет человека в чувстве правоты его перед самим собой как “различающем добро и зло” в себе существе» [2, с. 27]. Этот идеал соборности восходит к Библии. В Библии сказано: «Все же верующие были вместе и имели все общее. И продавали имения и всякую собственность, и разделяли всем, смотря по нужде каждого. И каждый день единодушно пребывали в храме и, преломляя по домам хлеб, принимали пищу в веселии и простоте сердца, хваля Бога и находясь в любви у всего народа. Господь же ежедневно прилагал спасаемых к Церкви» (Деян. 2, 44–47). По Ф. М. Достоевскому, православная церковь воплощает такой идеал на земле. Об идеале Ф. М. Достоевского Вл. Соловьев пишет: «Его идеал требует не только единения всех людей и всех дел человеческих, но главное – человечного их единения. Дело не в единстве, а в свободном согласии за единство. Дело не в великости и важности общей задачи, а в добровольном ее признании» [6, с. 45]. При этом высокое развитие личности в обществе – такова цель существования общества. Ф. М. Достоевскому были близки слова Христа: «Ищите же прежде всего Царствия Божия и правды Его, и это все приложится вам» (Мф. 6, 33). Братство, к которому стремится Ф. М. Достоевский, есть Царство Божье, о котором говорит Христос. Все блага исходят из единения, но оно должно быть основано на началах любви, поэтому никакие насилие и принуждение не могут породить братство. (Личность в этом случае будет исходить из собственной выгоды и ответного насилия). Общество должно заботиться о личности и защищать ее, принимая от нее только то, что «вправе принять».

Писатель устремляется в глубины человеческого сознания и говорит о всечеловечности, такте, светло-радостном взгляде на мир, самостоянии. Все это изначально присуще русскому человеку. Именно к восприимчивости его обраща-

ется Ф. М. Достоевский, говоря о душе русской, нашедшей свое великое воплощение в личности А. С. Пушкина, что особо подчеркнуто в речи в его память: «В самом деле, в европейских литературах были громадной величины художественные гении – Шекспир, Сервантес, Шиллеры. Но укажите хоть на одного из этих великих гениев, который бы обладал такую способностью всемирной отзывчивости, как наш Пушкин. И эту-то способность, главнейшую способность нашей национальности, он именно разделяет с народом нашим, и тем... он и народный поэт» [3, т. 26, с. 145]. Отсюда миссия русского народа – объединить, сроднить, примирить враждующее человечество.

Говоря о миссии русского народа, Ф. М. Достоевский вновь обращается к роли церкви. Историю человечества он делит на три периода: «Патриархальность было состояние первобытное. Цивилизация – среднее, переходное. Христианство – третья и последняя степень человека, но тут кончается развитие, достигается... будущая жизнь» [3, т. 20, с. 194]. Патриархальность дает непосредственного человека, в сознании которого Бог присутствует как идея массы. На второй стадии человек обособляется, отрицая все идеи. Он теряет веру, что болезненно. Масса распадается на личности, а потеря веры становится болезнью сознания. Выход из этого состояния есть стремление к идеалу – Христу, который учит отречению от своего «Я» во имя других. Е. А. Коваль отмечает, что «обращение к общему делу и общему благу при полном равнодушии к жизни отдельного человека, ближнего в православной терминологии, – еще одно свидетельство утери способности к моральному долженствованию» [3, т. 10, с. 198]. Но человек может вернуться к непосредственности только на третьем этапе, где значительную роль играет православие, устоявшее перед соблазнами цивилизации. Именно православие восстановит рай на земле, но только после пришествия Христа. Роль русского народа как раз и состоит в донесении русского Христа до морально разложившегося Запада. При этом не нужно «брать власть над чужою волею», но идти через любовь.

В романе «Бесы» подчеркивается особенность русского народа, связанная для Ф. М. Достоевского с православием. Долг русского народа состоит в донесении истинного Бога до всего человечества. В этом и его избранность, и тяжелое испытание. Размышляя о народе, Шатов говорит: «...Цель всего движения народного, во всяком народе и во всякий период его бытия, есть единственно лишь искание бога, бога своего, непременно собственного, и вера в него как в единого истинного. Бог есть синтетическая личность всего народа, взятого с начала его и до конца...» [3, т. 10, с. 198]. Народ и Бог неразделимы. Жизнь

любого народа состоит в искании Бога, в понимании добра и зла.

Светло-радостное восприятие мира как часть русского характера в его боговдохновенности у Ф. М. Достоевского неразрывно связана с детскостью. Христос приблизил к себе детей, так как это самое чистое, самое прекрасное, что есть у человечества. Писатель говорит, что все дети: Соня Мармеладова, Раскольников, князь Мышкин, братья Карамазовы... Именно дети способны приблизиться к Богу, о чем говорит Ю. Карякин: «“Сих есть Царство Божие”. Быть как дети, сохранить это состояние – вот задача жизни человека. Дети у Ф. М. Достоевского – последняя и решающая проверка всех и всяких идей, всех и всяких теорий» [4, с. 351]. Но в окружающем мире ребенок может умереть, никем не замеченный, и Христос принимает его (тема рассказа «Мальчик у Христа на елке»).

Взрослым детям внимание уделяется в произведениях «Преступление и наказание», «Братья Карамазовы»... «“Это не я убил”, – прошептал Раскольников, точно испуганные маленькие дети, когда их захватывают на месте преступления» [8]. Перед нами убийца – ребенок! И кого он убил? «Он бросился на Лизавету с топором: губы ее перекошились так жалобно, как у очень маленьких детей, когда они начинают чего-нибудь бояться...» [3, т. 6, с. 65]. Ребенок убивает ребенка! А признается он в этом Соне, у которой детское лицо Лизаветы и с таким же детским ужасом, который «...вдруг сообщился и ему, точно такой же испуг показался и в его лице, точно так же и он стал смотреть на нее, и почти даже с тою же детскою улыбкой». «Он ее нечаянно убил», – скажет Раскольников о себе в третьем лице Соне, совсем как ребенок, ведь именно так дети оправдываются [3, т. 6, с. 315]. Убийца и блудница – дети, один из которых решил поиграть в Наполеоны. «Найти человека в человеке» – значит найти в нем ребенка. Кратчайший, самый выстраданный афоризм Ф. М. Достоевского: «Все – дети» – звучит оптимистически, так как дети близки к Христу. Дети тоже бывают жестокими (реакция Илюшечки на Алешу Карамазова), главное – не потерять эту детскость, которая заключается в том, что человек несмотря ни на что способен принять светлый лик Христа. (Как принял мальчик, так и не почувствовавший тепла.)

В постижении мира, человека и Бога определяющим становится вера. К этой мысли приходят отечественные философы И. В. Киреевский, В. Соловьев и др. Ф. М. Достоевский также считает, что разумом невозможно постигнуть всего: «...ни один народ еще не устраивался на началах науки и разума; не было ни разу такого примера, разве на одну минуту, по глупости» [3, т. 10, с. 198]. Здесь же Ф. М. Достоевский размышляет

о русском народе: «...атеист не может быть русским, атеист тот час же перестает быть русским» [3, т. 10, с. 197].

Таким образом, писатель определяет одну из черт русского характера: вера в Бога становится ключевой в познании себя и мира; потеря веры ведет к доминированию в сознании рассудочной сферы, которая определяет иной тип мышления. Противостояние рассудка и веры не раз встречается у Ф. М. Достоевского: Раскольников и Соня, Ставрогин и Шатов, Алеша и Иван Карамазовы. В этом противостоянии автор встает на сторону любимых героев, в уста которых вкладывает свои мысли. Рассудочная западная теория Раскольникова рушится, потому что она лишена веры. Для того чтобы восстановить расколотое сознание, нужно вернуться к вере, и потому Соня не столько говорит о покаянии, сколько о вере.

Однако обретение веры – сложный и долгий процесс. Ф. М. Достоевский сам прошел его от начала до конца, о чем и говорит в письме к Н. Д. Фонвизиной: «...не как мальчик же я верую во Христа и его исповедую, а через большое горнило сомнений моя осанна прошла...» [3, т. 28 (1), с. 176]. Он убежден, что вера необходима человеку, потому что вера возможность жить по моральным законам, отсюда принцип «если Бога нет, то все позволено». Но главное, что, веруя в Бога, человек обретает смысл существования, находит себя в мире, познать который может только с помощью интуиции, данной Богом. Видя необходимость Бога, Ф. М. Достоевский ищет его. С. Цвейг пишет об искании Ф. М. Достоевского: «...как для “настоящего русского”, самого настоящего и самого великого из созданных этим многомиллионным народом, вопрос о Боге и о бессмертии является для него... “первым вопросом и прежде всего”. Никто из его героев не может миновать этого вопроса, он прирос к ним, как тень их деяний... Они не могут спастись от него» [7, с. 79].

Отрицание Кирилловым Бога и убийство себя и в себе Бога становятся доказательствами Бога. Герои Ф. М. Достоевского «избегают говорить» о Боге, но все они так или иначе углубляются в этот вопрос. «Меня Бог мучает...», – говорит Дмитрий Карамазов. Найти Бога и уверовать – вот смысл жизни человека. Отсюда слова Ф. М. Достоевского: «...весь закон бытия человеческого лишь в том, чтобы человек всегда мог преклониться перед безмерно великим» [7, с. 79]. Вера Ф. М. Достоевского – один из основополагающих аспектов его мировоззрения. Религиозные колебания невыносимы для человека, и писатель стремится к обоснованию веры в Бога. Это тоже дает возможность целостно созерцать мир.

Стремясь к единству в этом мире, человек, по Ф. М. Достоевскому, приближается к различ-

нию добра и зла. Отсюда постоянный поиск истины, характерный для каждого из героев, чей взгляд – новое мировидение, иное мироощущение. Но все они объединены представлением о боговдохновенности русской души.

В антропологии Ф. М. Достоевского при восприятии человека на первый план выступают этические категории, а главной темой становится неустранимость этической установки в человеке, внутренняя диалектика добра в душе. Мистическая основа морали выписана с большой силой и смелостью в предсмертных речах старца Зосимы: «Бог взял семена из миров иных и посеял на сей земле... и возшло все... но возвращенное живет и живо лишь чувством соприкосновения своего к таинственным мирам иным... Много на земле от нас скрыто, но взамен того даровано нам тайное сокровенное ощущение живой связи нашей с миром иным» [3, т. 18, с. 94]. Это все формулы у Ф. М. Достоевского, выражающие живое и подлинное отношение к жизни, измеряемое лишь любовью, переступающей границы и рассудка, и разума. Любовь держится живым чувством Бога, и потому она неразрывно связана со свободой. Анализируя эти этические категории, Ф. М. Достоевский то приближается к ортодоксальному православию, то уходит от него. Ф. М. Достоевский связывает христианство с искусством. Под влиянием Ф. Шиллера он рассуждает об эстетическом начале в человеке с его глубокой верой в единство добра и красоты. Отсюда слова Ф. М. Достоевского: «Искусство – есть такая же потребность для человека, как есть и пить. Потребность красоты и творчества неразлучна с человеком... человек жаждет красоты, принимает ее без всяких условий, а потому только, что она – красота... Красота присуща всему здоровому... она есть гармония, в ней залог успокоения... Красота уже в вечности...» [3, т. 18, с. 94]. Данная религиозная установка помогает преодолеть соблазны, ослабляет неправду, придает абсурдность злу, определяя содержание культуры в связи с высшим, религиозным смыслом. Это религиозное освещение культуры указывает на ее преображение. Размышляя над сущностью культуры, Ф. М. Достоевский отмечает, что ключ к ее преображению дан в ней; он заключается в ее глубине, и воспользоваться им можно, только преодолев греховные помыслы. Отсюда мысль о том, что «красота спасет мир». В известных словах Дмитрия Карамазова описана чрезвычайная сила красоты: «Красота, – говорит он, – это страшная и ужасная вещь... Тут берега сходятся, тут все противоречия вместе живут... Что уму представляется позором, то сердцу – сплошь красотой». Эта моральная двусмысленность красоты, это отсутствие внутренней связи красоты с добром есть в то же время «таинственная» вещь, ибо тут «дьявол с Богом

борется, а поле битвы – сердце человека» [3, т. 8, с. 100].

Н. Бердяев, размышляя над словами Мити о красоте, давал наиболее полное определение красоты по Ф. М. Достоевскому: «И вот оказывается, что красота, – высочайший образ онтологического совершенства, о которой в другом месте говорится, что она должна мир спасти, – представлялась Достоевскому противоречивой, двоящейся, страшной, ужасной. Он не созерцает божественный покой красоты, ее платоновскую идею, он видит до самого конца, до последней глубины ее огненное, вихревое движение, ее полярность. Красота – раскрывается ему лишь через человека... Он не созерцает красоты в космосе, в божественном миропорядке... Огненная же полярность идет до самой глубины бытия, она присуща самому высшему – красоте» [1, с. 227].

Эстетическая потребность человека для Ф. М. Достоевского – главная, определяющая сила добра, позволяющая найти человека в человеке. Она поражает писателя силой и глубиной, так как подчиняет человека. Истинная красота исходит из добра. Отсюда рождение гармонии на земле, что особенно ценил писатель в миропорядке. Только красота в единении с истиной и добром способна преобразовать и очистить человека, поэтому она необходима, и Ф. М. Достоевский пишет, что в человечестве потребность красоты и высшего идеала есть потребность здоровья, нормы, что гарантирует высшее развитие народа.

Идеал красоты не может быть реализован иначе, как через нравственное воплощение в нем каждой личности. Трагизм заключается в утрате современным человеком веры, которая давала единение нравственности и красоты. Чтобы понять идеал Ф. М. Достоевского, важно вдуматься в слова, что «...не мораль Христова, не учение Христа спасет мир, а именно вера в то, что Слово плоть бысть» [3, т. 11, с. 187–188].

Понятие «красота» рассматривается преимущественно в системе эстетической проблематики в связи со способностью искусства воздействовать на реальный мир. Истина, добро и красота едины в преобразовании человека и мира в целом, так что этика и эстетика Ф. М. Достоевского соединены в человеке как воплощающем и реализующем себя в мире. Отсюда религиозное осмысление культуры основано на историческом процессе, и потому связано с историософскими построениями.

Историософия Ф. М. Достоевского представлена прежде всего в рассуждениях о «тайне истории» и движении народном. Ф. М. Достоевский истории дает религиозное обоснование. Особенно широко и глубоко эти темы представлены в «Дневнике писателя», но вершиной его историософских размышлений является «Легенда о Великом инквизиторе», где христианство

становится определяющим в понимании смысла исторических процессов. Вся мировая история, в особенности история Христа, управляема, по Ф. М. Достоевскому, своеобразной диалектикой. По форме она сходна с диалектикой Гегеля, хотя содержание ее отлично. Если для Гегеля мировая история – это движение идеи в образе человеческого духа, то для Ф. М. Достоевского это еще постоянное движение и постоянная борьба. Исторические силы также взаимодействуют в мировой истории и проявляются как противоречия, развиваясь в свои антитезы. При том противоречия, по Достоевскому, трансцендентальные, приходящие из вне. Дух человека – его сердце и ум – место их встречи и борьбы. Противоречия непримиримы по сути, их борьба ведет к уничтожению одной из сил. Конец истории писателю ясно представляется в связи с религиозной проблематикой. Действительность есть борьба Бога и дьявола в человеческом сердце.

Философия истории Ф. М. Достоевского такова, какой ее представляет христианство в Евангелиях и в теориях его величайших мыслителей. Трагичность истории заключается в ее неумолимости, так как примирение противоположных начал невозможно, в прямолинейности борьбы, идущей до конца. Потому история подобна линии, которая может быть ломаной и кривой. Линия предполагает начало и конец. В основу «Легенды о Великом инквизиторе» положена антитеза Христос – Инквизитору, отражающая борьбу двух начал в мировой истории. Это прежде всего символы двух великих идей, которыми обусловлено существование противоположных сил. Поэтому не следует говорить только о диалоге двух героев. Необходимо учитывать подтекст, выражающий всю историю человечества, понимаемую автором как вполне реальный, конкретный, осязаемый процесс. Он не говорит о веках, которые стерлись из памяти людей вне науки. В обыденном сознании это прошлое уже мертво. Ф. М. Достоевский рассматривает «живую» историю, действующую в нас, «живущую в сердце» каждого человека. Ф. М. Достоевский берет историю после рождения Христа, которая касается каждого из нас, так как влияет на нашу личность и судьбу, ибо Христос есть начало новой истории и новой жизни. История мира после его рождения – наше настоящее, а Иисус – начало нашего становления. Его нет среди людей, но он жив постоянным ожиданием веры, которая усиливает это ожидание. Христос – залог того, что обещанная Богом вечная жизнь реальна. Поэтому Христос реален вечно. Многие предлагали ранее и предлагают сейчас решить проблему человеческого существования. Чем дальше развивается история, тем больше находится таких теорий. Но они изживают себя. Только Христос жив в вечности, так как это не теория,

не система, но плоть и кровь, Бог и человек, божественная реальность. Христос не руководил человеком, не давал советов, но примером своей личности как воплощением идеала стал решением человеческого вопроса.

Христу в истории противостоит начало, которое отрицает Его существование. История управляема не только Христом, но и этим вторым началом. Оно так же реально, как и Христос, и в его существовании Ф. М. Достоевский никогда не сомневался, однако воплотил его в образе живого и конкретного человека – Инквизитора.

Таким образом, и антропология, и этика, и философия истории, и эстетика трактуется Ф. М. Достоевским остро и глубоко. Особое значение имеет то, что автор, исходя из антропологии, разрешает проблемы внутри религиозного сознания. Ожидание православной культуры у Ф. М. Достоевского становится центральной темой исканий и построений. Человек для Ф. М. Достоевского – боговдохновенное существо, в характеристике которого писатель исходит из особенностей русского мировидения. В антропологии Ф. М. Достоевского при восприятии человека на первый план выступают этические категории, а главной темой становится неустрашимость этической установки, диалектика добра в душе. Эстетическая потребность человека – главная, определяющая сила добра, позволяющая найти человека в человеке. Истинная красота исходит из добра, отсюда рождение гармонии на земле, что связано с воплощением учения Христа. История, по Ф. М. Достоевскому такая, какой ее представляет христианство в Евангелиях и теориях его величайших мыслителей. Трагичность этой истории в ее неумолимости, так как примирение противоположных начал невозможно, в прямолинейности борьбы, идущей до конца. История подобна линии, которая может быть ломаной и кривой, но линия означает начало и конец.

#### Список использованных источников

1. Бердяев, Н. Русская идея / Н. Бердяев. – Харьков : Фолио, 2000. – 400 с.
2. Гагаев, А. А. Художественный текст как культурно-исторический феномен / А. А. Гагаев, П. А. Гагаев. – М. : Флинта ; Наука. 2002. – 184 с.
3. Достоевский, Ф. М. Полное собрание сочинений : в 30 т. / Ф. М. Достоевский. – Л. : Наука, 1971–1989.
4. Карякин Ю. Достоевский и канун XXI века / Ю. Карякин. – М. : Сов. писатель, 1998. – 656 с.
5. Коваль, Е. А. К проблеме нормативности морали в рамках концепции Ф. М. Достоевского / Е. А. Коваль // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 59–62.

6. Соловьев, В. С. Три речи в память Достоевского / В. С. Соловьев // О Достоевском : сб. ст. – М., 1990. – С. 32–54.

7. Цвейг, С. Достоевский / С. Цвейг // Достоевский Ф. М. Подросток. – М. : Эксмо-Пресс, 1990. С. 5–92.

### References

1. Berdyaev N. Russian idea. Kharkov, Folio, 2000, 400 p. (in Russian)

2. Gagayev A.A., Gagayev P.A. Literary text as a cultural and historical phenomenon. Moscow, Flinta; Nauka, 2002, 184 p. (in Russian)

3. Dostoevsky F.M. The Complete Works: in 30 volumes. Leningrad, Nauka, 1971–1989. (in Russian)

4. Karyakin Yu. Dostoevsky and the eve of the XXI century. Moscow, Sov. pisatel, 1998, 656 p. (in Russian)

5. Koval E.A. On the problem of normativity of moral within Dostoevsky's conception, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 59–62. (in Russian)

6. Solovyov V.S. Three speeches in the memory of Dostoevsky. About Dostoevsky. Moscow, 1990, pp. 32–54. (in Russian)

7. Zweig S. Dostoevsky. Moscow, Eksmo-Press, 1990, pp. 5–92. (in Russian)

Поступила 10.09.2013 г.

УДК 101.1: 316  
ББК 87.6

**Мартынова Елена Анатольевна**

доктор философских наук, профессор,  
заведующая кафедрой философии

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

philosophy@mordgpi.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОЙ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ\*

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме формирования гуманитарной и естественнонаучной культуры личности в образовательном пространстве. Современный этап развития отечественной высшей школы предполагает новое соотношение гуманитарного и естественнонаучного знания - органическое их единство. Только такой подход способен дать целостное видение мира в контексте междисциплинарного диалога «двух культур», способствовать становлению целостной личности.

**Ключевые слова:** гуманитарная парадигма образования; естественнонаучная парадигма образования; междисциплинарный диалог «двух культур»; целостное образование.

**Martynova Elena Anatolyevna**

Doctor of Philosophy, Professor

Head of the Department of Philosophy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

## FORMATION OF HUMANITARIAN AND NATURAL-SCIENCE CULTURE OF A PERSON IN THE EDUCATIONAL SPACE

**Annotation:** The article deals with the problem of formation of humanitarian and natural-science culture of a person in the educational space. The present stage of development of the national higher school suggests a new relation between humanitarian and natural-science knowledge, that is their organic unity. Only such approach is able to give a complete vision of the world in the context of interdisciplinary dialogue of “two cultures” and to promote the formation of a complete personality.

**Key words:** humanitarian paradigm of education; natural-science paradigm of education; interdisciplinary dialogue of ‘two cultures’; complete education.

\* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

В современную эпоху глобализации, радикальных изменений в жизни общества роль гуманитарных знаний как фактора, определяющего образ жизни и стиль мышления современного человека, значительно возрастает. Объясняется это прежде всего тем, что гуманитарное знание выдвигает в качестве основной ценности конкретного человека, его внутреннее пространство и специфику личностного восприятия действительности. Комплекс гуманитарных дисциплин сориентирован на становление личности, а не на механическое увеличение количества информации гуманитарного толка.

Более того, гуманитарное знание формирует гуманитарную культуру человека. Первоначальное определение понятия «культура» в научной литературе принадлежит Э. Тайлору, который понимал культуру как комплекс, включающий в себя «знания, верования, мораль, искусства, законы, обычаи и другие способности и привычки, обретенные человеком как членом общества» [6, с. 18]. С тех пор учеными предложены сотни определений понятия культуры, но до сих пор они не пришли к единому пониманию данного явления.

Рассматривая разнообразные определения культуры, нельзя не обратить внимания на двойственность ее природы. Так, если с содержательной точки зрения культура – это способ или совокупность средств человеческой деятельности, то она включает все, что создано характерными для человека способами деятельности, а также его целенаправленным размышлением. Результаты такой деятельности неоднородны: с одной стороны, это материальные ценности (материальная культура), а с другой – ценности духовные (духовная культура) [См. об этом: 2].

Если исходить из этого наблюдения, то следует, что культура имеет двойственную природу и, как следствие, – существование двух типов взаимодействия, которые определяют два типа культур – гуманитарную (взаимодействие между собой) и естественнонаучную (взаимодействие между обществом и природой). Первый тип культуры охватывает природные свойства и отношения в форме естественнонаучных знаний. Второй тип культуры вмещает в себя свойства и отношения самих людей как социальных и духовных сущностей. Важнейшей мировоззренческой доминантой духовной культуры «являются ценности, утверждающие область положительно значимого и выступающие в качестве экзистенциальных ориентиров для человеческой мысли и воли» [1, с. 48].

В интерпретации А. И. Арнольдова гуманитарная культура всем своим содержанием целиком обращена к человеку, она соотносится с

потребностями человека, с его проявлениями и самовыражением. Все, с чем связан человек, – гуманитарно [7, с. 7]. Гуманитарно ориентированный человек убежден, что и человек, и природа являются духовными образованиями, которые нельзя мерить мерками технической культуры.

Гуманитарная культура выступает как альтернатива техногенному наукоцентричному мировосприятию. В данной интерпретации подчеркивается антропоцентрическая сущность понятия гуманитарная. Так, для И. М. Орешникова гуманитарная культура – это способ и мера свободной реализации сил человека в культурно-историческом процессе, в гуманитарной деятельности и ее результатах, «творение самого человека, производство, хранение и потребление высших человеческих ценностей, а также степень духовно-практического преобразования мира, социальной действительности сообразно этим ценностям» [4, с. 13].

Внимание исследователей к понятию «гуманитарная культура» обусловлено, с одной стороны, глубокими изменениями во всех сферах жизнедеятельности современного общества, «динамизмом социальных процессов» [5, с. 42], а с другой – ориентацией российского образования на общекультурное развитие обучающихся, поисками гуманистически-ориентированной парадигмы образования, способной обеспечить культурную преемственность, духовные ориентиры для личности, безопасность и целостность общества.

Вместе с тем все больше внимания уделяется и рассмотрению состояния естественнонаучного образования, играющего важную роль в становлении целостного мира человека. Цель естественнонаучного знания – раскрыть сущность явлений природы, познать их законы и указать возможные пути использования на практике познанных законов природы.

Они формируют у человека культуру иного рода. Естественнонаучная культура отличается тем, что знания о природе имеют высокую степень объективности и достоверности. Представители естественнонаучной культуры исходят из убеждения, что мир подчиняется законам природы, которые можно познать, а затем поставить на службу человеку. Они убеждены, что в мире все можно и должно объяснить через рациональные отношения. Представители подобной точки зрения считают, что в современной цивилизации естественнонаучная, техническая культура, безусловно, является наиболее массовой, ведущей. Гуманитарная культура, по их мнению, явно в оппозиции.

Известно, что направленность лишь на овладение силами природы и постоянное возрас-

тание объема естественнонаучного знания уже привели ко многим проблемам. К их числу можно отнести экологическое бескультурье, дегуманизацию, потерю духовных ценностей и многое другое. Ориентированность естественнонаучных дисциплин на позитивистские механистические принципы накладывает отпечаток на миропонимание отдельной личности. В структуре личности начинают преобладать прагматизм и духовное оскудение.

Нам необходим отход от узкой дисциплинарности, не важно какой – естественнонаучной или гуманитарной. Современное образование должно быть целостным. И здесь очевидно встает вопрос о единстве естественнонаучного и гуманитарного знания. Речь должна идти не столько о добавлении недостающего фрагмента к сумме знаний, сколько о взаимной дополнительности гуманитарного и естественнонаучного знания. Действительно, любое открытие в естествознании через мировоззрение, мироощущение конкретного исторического времени связано с гуманитарной культурой и наоборот. Все это свидетельствует о необходимости взаимодействия наук в процессе образования, интеграции научного знания, взаимодействию и взаимопроникновению естественнонаучной и гуманитарной парадигм. Органическое единство естественнонаучного и гуманитарного знания дает целостное видение мира в контексте междисциплинарного диалога «двух культур».

Глубокая специализация в этих двух культурах в конечном счете приводит к тому, что действительно формируются два противоположных типа человека с разным миропониманием. По мнению «технаря», гуманитарий являет собой нечто «не от мира сего», для гуманитария – технически ориентированный человек не менее странен.

Таким образом, гуманитарные и естественные науки, а также формирующиеся на их основе типы культур, разделены достаточно серьезно. Но означает ли это, что их нужно рассматривать как антиподы. Безусловно, нет. В частности, естественнонаучное знание нуждается в «гуманитарной поддержке», прежде всего потому, что все, что делает человек, должно быть наполнено смыслом, целесообразностью; постановка целей развития естественнонаучной культуры не может быть осуществлена внутри нее самой, такая задача неизбежно требует учитывать основные гуманитарные ценности.

Размежевание естественнонаучного и гуманитарного типов культур не может отменить

факта их исходной взаимосвязи и взаимозависимости. Имея свои специфические черты, эти два типа культур взаимодействуют, так как обладают единой культурной основой.

#### Список использованных источников

1. Грыжанкова, М. Ю. Модернизация духовной культуры, или скрытые причины кризиса современного общества / М. Ю. Грыжанкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 41–51.
2. Клеменцова, Н. Н. Феномен культуры в научной парадигме гуманитарных наук / Н. Н. Клеменцова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2012. – Вып. 5. – С. 15–24.
3. Мирошкин, В. В. Традиционные ценности в условиях модернизации общества / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 113–117.
4. Орешников, И. М. Что такое гуманитарная культура? / И. М. Орешников. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1992. – 262 с.
5. Родина, Е. Н. Аксиологический статус творчества в инновационном обществе / Е. Н. Родина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 41–45.
6. Тайлор, Э. Б. Первобытная культура / Э. Б. Тайлор. – М. : Политиздат, 1989. – 573 с.
7. Человек и мир культуры: введение в культурологию. – М., 1992. – 352 с.

#### References

1. Gryzhankova M.Yu. Modernization of spiritual culture, or hidden reasons for the crisis of modern society, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 41–51. (in Russian)
2. Klementsova N.N. The phenomenon of culture in a scientific paradigm of the humanities. *The Messenger of the Baltic federal university of I. Kant*, 2012, issue 5, pp. 15–24. (in Russian)
3. Miroshkin V.V. Traditional values in the conditions of modernization of society, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 113–117. (in Russian)
4. Oreshnikov I.M. What is humanitarian culture? Saransk, *Izd-vo Mordov. un-ta*, 1992, 262 p. (in Russian)
5. Rodina E.N. Axiological status of creativity in innovative society, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 41–45. (in Russian)
6. Taylor A.B. Primitive culture. Moscow, *Politizdat*, 1989, 573 p. (in Russian)
7. Man and the world of culture: introduction into cultural science. Moscow, 1992. 352 p. (in Russian)

Поступила 11.09.2013 г.

УДК 574:17  
ББК Б1

**Суконкина Татьяна Николаевна**

кандидат философских наук, старший научный сотрудник

НИИ регионологии

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия

sukonkina-tatyana@yandex.ru

## **ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА В ЛОКАЛЬНОМ И РЕГИОНАЛЬНОМ ИЗМЕРЕНИИ\***

**Аннотация:** В статье рассматривается экологическая этика в локальном и региональном измерении, ее основные теории и эколого-этические ценности и принципы.

**Ключевые слова:** природа, общество, экологическая этика, концепция ответственности человека перед природой.

**Sukonkina Tatyana Nikolayevna**

Candidate of Philosophical Sciences, Senior research worker

Scientific Research Institute of Regional Studies

N.P. Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia

## **ECOLOGICAL ETHICS IN THE LOCAL AND REGIONAL DIMENSION**

**Abstract:** The article deals with the ecological ethics in the local and regional dimension. It also considers its basic theory and ecological and ethical values and principles.

**Key words:** nature, society, environmental ethics, conception of human responsibility to nature.

Многогранные аспекты взаимодействия природы и человека на региональном и локальном уровнях находят отражение во всей истории человечества. Разнообразие природы зачастую определяет различия в поведении, способах и приемах человеческой деятельности, что выражается в особенностях культуры различных народов мира, их мировоззрениях, науке и даже политическом устройстве. Так, А. Тойнби в свое время писал о том, что «... зарождению цивилизации способствуют наиболее трудные условия существования, имея в виду как природную среду, так и человеческое окружение» [5, с. 116.]. А известный отечественный историк В. О. Ключевский писал: «Начиная изучение истории какого-либо народа, встречаем силу, которая держит в своих руках колыбель каждого народа, – природу его страны» [2, с. 63]. Неразрывная связь человека и природы издавна прослеживается в разнообразных верованиях и учениях. Так, в учении Фен-Шуй проповедуется чувство живой связи между человеком и его природной средой, нераздельное единство практических, религиозных и эстетических запросов людей. А у целого ряда народов (чувашей, марийцев, мордвы, удмуртов и татар), входящих в состав Российского

государства, есть термин «кереметь», обозначающий духов, в которых превращались души почитаемых людей (в частности, предков, колдунов), а также название святилища, связанного с поклонением им. В качестве такого святилища выступали березовые рощи или отдельные деревья и даже кустарники. Иногда кереметями называли овраги, водопады, подводные камни. Таким образом, человек, поклоняясь природе, вновь подчеркивал свою связь с ней, не доходя до выведенной в позднейшее время логической цепочки о том, что человек – царь природы и венец эволюции.

В современной науке сформировалось множество направлений, раскрывающих теоретическую и конкретную методическую базу для общенаучного синтеза связей, которые объективно существуют между природой и обществом, обуславливающих формирование и развитие культур. При множестве трактовок термина «культура» (лат. *cultura* – возделывание, возвращение, развитие, воспитание) в нем можно выделить наиболее существенное – образцы поведения, нормы, способы и приемы человеческой деятельности, воплощенные в материальных и духовных ценностях, передаваемых последующим поколениям [6, с. 6]. Одним из направлений, рассматривающих вопросы взаимоотношения и взаимодействия человека и природы, стала экоэтика. Эта отрасль этики по-

\* Работа проводилась в рамках исследовательского проекта «Этика экологической ответственности: теоретические и прикладные аспекты» (грант Президента РФ МД-3512.2013.6).

лучила особую известность в последней трети XX столетия, когда человечество достигло новых масштабов в индустриальном развитии и стало оказывать масштабное влияние на окружающую среду.

Согласно определению, данному Р. Атфилдом, экологическая этика предполагает изучение нормативных проблем и принципов, касающихся взаимодействия человека с природной средой, а также содержания и последствий такого взаимодействия [7, с. 69]. Одним из оснований экологической этики стала концепция благоговения перед жизнью Альберта Швейцера. Суть этики благоговения перед жизнью состоит в том, что человек, причиняя вред любой другой жизни, осознает это и постоянно соизмеряет, насколько оправдан наносимый чужой жизни вред. Она предусматривает также постоянный внутренний конфликт, в основе которого лежит благоговение перед своей и любой другой жизнью и, как результат, возникает неизбежность выбора между этическим и необходимым [3, с. 69].

В основе теории экологической этики лежит концепция ответственности человека перед природой. В работе современного немецко-американского философа Г. Йонаса «Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации» утверждается, что этика ответственности рассматривается как единственно возможная этика для современной технологической цивилизации. Ученый пишет: «Разумеется, ответственность ничуть не новое явление в нравственности, однако никогда прежде у нее не было такого объекта, да и теория этики до сих пор уделяла ей мало внимания. Как знание, так и сила были слишком ограничены для того, чтобы распространять прогноз на отдаленное будущее, уж не говоря о том, чтобы набрасывать в сознании скованную нами причинно-следственную цепь на весь земной шар. Вместо праздных гаданий о позднейших следствиях в неизвестном будущем этика сосредоточивалась на нравственных качествах данного мгновенного деяния, в котором должно быть соблюдено право живущего рядом с тобой. Однако, пребывая под знаком технологии, этика имеет дело с действиями (пусть даже не единичного субъекта), обладающими беспримерной причинно-следственной связью в будущем, да еще сопровождаемыми предвидениями, которые также, пусть даже с неполнотой, простираются далее, чем когда-либо в прошлом. К этому добавляются ни с чем не сопоставимые по своему масштабу отдаленные последствия, а зачастую еще и их необратимость. Все это ставит ответственность в центр этики, причем в таких

временных и пространственных границах, которые соответствуют границам соответствующих действий» [1, с. 38–39].

Однако экологическая этика представляет собой не набор общезначимых принципов, а сферу противостояния различных идей и теорий: антропоцентризма и эоцентризма, радикальных и умеренных направлений. Процесс практической реализации идей экологической этики можно рассматривать как двухсторонний. Он нацелен на изменения, во-первых, в характере практических действий и, во-вторых, в системе ценностей. Практические изменения могут быть выражены в конкретных действиях, таких как сокращение потребления электроэнергии, ограничение пользования личным транспортом или отказ от пищи животного происхождения. Для теоретического обоснования этих действий необходимо признать ряд идей (о благополучии животных, чистоте воздуха, биоразнообразии и т. д.) в качестве руководящих ценностей. Так, часто человек соглашается с экологическими ценностями и поддерживает их, но при этом сознательно отказывается от конкретных действий. Одной из задач экологической этики является выявление возможных причин, препятствующих реализации ценностных установок на практическом уровне, а также выработка предложений по устранению этих препятствий. Практические изменения, требующие согласованных действий многих людей, могут также не состояться по причине разногласий, касающихся самих ценностей [4, с. 69].

Следовательно, рассматривая механизмы перехода эколого-этических ценностей и принципов на пути от теории к практическим действиям необходимо учитывать различия, существующие на индивидуальном, организационном и глобальном уровнях их реализации. На каждом из этих уровней в свою очередь можно выделить два возможных типа изменений. Первый касается системы ценностей, второй – конкретных практик. Для того чтобы эти изменения действительно состоялись, важно связать этико-экологические ценности с национальными традициями и скорректировать практические действия в соответствии с соответствующей локальной и региональной спецификой. Это позволит наполнить общечеловеческие принципы экологической этики необходимой конкретикой и более точно определить сферу экологической ответственности человека.

#### Список использованных источников

1. Йонас, Г. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации / Г. Йонас. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 480 с.

2. Ключевский, В. О. Курс русской истории / В. О. Ключевский // Соч. : в 9 т. Т. 1 / под ред. В. Л. Янина. – М. : Мысль, 1987. – 430 с.
3. Ситаров, В. А. Социальная экология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Ситаров, В. В. Пустовойтов. – М. : Академия, 2000. – 280 с.
4. Сычев, А. А. Экологическая этика как сфера практических действий / А. А. Сычев // Этика и экология / под ред. Р. Г. Апресяна. – Великий Новгород : НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2010. – 368 с.
5. Тойнби, А., Постигение истории : пер. с англ. / А. Тойнби. – М. : Прогресс, 1991. – 736 с.
6. Ямашкин, А. А. Природное и историческое наследие культурного ландшафта Мордовии : монография / А. А. Ямашкин. – Саранск : Крас. Окт., 2008. – 164 с.
7. Attfield, R. «Environmental Ethics and Global Sustainability» / R. Attfield // Environmental Ethics and International Policy. By Have, Henk A.M.J. Ten. – Paris : Unesco, 2006. – 226 p.

## References

1. Jonas G. The Principle of responsibility. Experience of ethics for the technological civilization. Moscow, Iris-press, 2004. 480 p. (in Russian)
2. Klyuchevskiy V.O. The course of Russian history. Vol. 1, Moscow, Mysl, 1987, 430 p. (in Russian)
3. Sitarov V.A., Pustovoytov V.V. Social ecology. Moscow, Academiya, 2000, 280 p. (in Russian)
4. Sychev A.A. Ecological ethics as a sphere of practical actions. Ethics and ecology. Veliky Novgorod, NovGU imeni Yaroslava Mudrogo, 2010, 368 p. (in Russian)
5. Toynbee A. Comprehension of history. Moscow, Progress, 1991, 736 p. (in Russian)
6. Yamashkin A.A. Natural and historical heritage of a cultural landscape of Mordovia. Saransk, Kras. Oct., 2008, 164 p. (in Russian)
7. Attfield R. Environmental Ethics and Global Sustainability, Environmental Ethics and International Policy. Paris, Unesco, 2006, 226 p.

Поступила 15.10.2013 г.

УДК 101.1: 316  
ББК 87.6

**Чекушкина Елена Николаевна**

кандидат философских наук, доцент  
кафедра философии

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
elenachekushkina@yandex.ru

**РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ  
В ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ\***

**Аннотация:** В статье проанализировано место, роль и средства формирования и развития логической культуры мышления в системе высшего образования.

**Ключевые слова:** культура, логика, мышление, разум, образование.

**Chekushkina Elena Nikolayevna**

Candidate of Philosophical Sciences, Docent  
Department of Philosophy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**DEVELOPMENT OF A LOGICAL CULTURE OF THINKING  
IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION**

**Abstract:** The article analyzes the place, role and means of formation and development of logical thinking culture in higher education.

**Key words:** culture, logic, thinking, intelligence, education.

\* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

В соответствии с настоящим федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) выпускник высшего учебного заведения должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК): владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1), а также способностью логически верно выстраивать устную и письменную речь (ОК-6). В этой связи важным становится исследование роли формирования и развития логической культуры мышления в системе высшего образования.

На сегодняшний день одной из приоритетных целей образования является всестороннее развитие личности. Вследствие этого актуальной является проблема формирования логической культуры мышления индивида как одной из ключевых составляющих его общей культуры.

Каждый человек обладает определенной логической культурой, уровень которой характеризуется той совокупностью логических приемов и способов рассуждения, которые человек понимает, а также совокупностью логических средств, которые он использует в процессе познания и практической деятельности. Логическая культура формируется в процессе познания, самостоятельного творческого мышления. Познание – процесс отражения субъективного мира сознанием человека, целью которого является получение истинных знаний, использование которых приводит к верным результатам. Человек, имея сознание, отражает действительность, приобретает знания, которые позволяют ему правильно ориентироваться в мире [5]. Средством познания окружающей действительности выступает мышление – фундаментальная и исключительно важная для человека интеллектуальная способность к познанию и отражению объективного мира.

Логическая культура приобретается в ходе общения, учебы в школе и вузе и т. д. Она выявляет типичные ошибки в рассуждениях, а также систематизирует правильные способы рассуждения. Логическая культура предоставляет логические средства для точного выражения мыслей, без которого оказывается малоэффективной любая мыслительная деятельность как в процессе обучения, так и в научно-исследовательской работе [8].

Логическая культура мышления является неотъемлемой частью любого образования. Она помогает доказывать истинные сужения и опровергать ложные, учит мыслить четко, лаконично, правильно [2]. Формирование у студентов

научного логического мышления предполагает понимание ими процесса и методов познания, логики научной деятельности как деятельности по приобретению и изложению научных знаний.

В современных условиях роль и значение логической культуры мышления особенно возрастают. Чем выше уровень развития общества, тем большие требования предъявляются к самому человеку, уровню его собственного развития, его общей и специальной культуре. Тем более высокой должна быть и его логическая культура. Все более настоятельной необходимостью для него становится умение масштабно мыслить и рассуждать, способность глубоко разбираться в происходящих процессах общественной жизни. В сложном процессе формирования логической культуры личности первостепенной детерминантой является воздействие социальной среды.

Усиливается значение логической культуры, исследующей средства и закономерности научного познания, требующей осмысления новых, сложнейших и многообразных экономических и социальных процессов, протекающих в жизни общества. Наука и техника переходят на качественно новый и более высокий этап своего развития, когда усиливается значение абстрактного мышления. Соответственно этому усиливается роль и значение логического мышления, исследующего его структуру, формы и законы.

Д. С. Лихачев писал, что культура движется вперед не путем перемещения в пространстве, а путем накопления ценностей. Каждого педагога характеризует определенный уровень логической культуры. Формирование логической культуры во многом зависит от способностей педагога и от его желания овладеть новыми знаниями. Современный педагог должен обладать высокой логической культурой. Логическая культура – это система навыков мышления, позволяющая выражать мысли в ясной, отчетливой форме и приобретать новые мысли. Она присуща каждому нормальному индивиду, в противном случае интеллектуальная коммуникация оказалась бы невозможной. Логическая культура необходима всем людям, независимо от профессии и образования, особенно занимающимся интеллектуальным трудом. Изучение логики является одним из важнейших факторов, повышающих культуру мышления, способствующих интеллектуальному развитию личности, формированию у нее научного мировоззрения [3]. Логика является не просто элементом и инструментом развития культуры, но и ее определяющим фактором.

Главное значение логики заключается в том, что она усиливает наши мыслительные способности, делает мышление более рациональным. Люди мыслят логично, даже не зная, что их мышление подчиняется логическим закономерностям. Знание законов и форм мышления, их сознательное использование в процессе познания повышает культуру мышления, вырабатывает навык мыслить более «грамотно», развивает критическое отношение к своим и чужим мыслям.

Задача логики состоит в том, чтобы научить человека сознательно применять законы и формы мышления, и на этой основе логичнее мыслить и, следовательно, правильнее познавать окружающий мир. Мыслить логично – это значит мыслить точно и последовательно, не допускать противоречий в своих рассуждениях, уметь вскрывать логические ошибки. Эти качества мышления имеют большое значение в любой области научной и практической деятельности. Логика представляет общекультурный методологический стандарт, формирует мышление определенного типа и дает возможность управлять когнитивными процессами.

На наш взгляд, одна из основных задач высшего образования должна состоять в содействии, создании необходимых условий для интеграции индивида в общество посредством усвоения определенных культурных содержаний, в частности, методологии мышления. Искусство мышления не является врожденным, оно развивается в процессе обучения, что невозможно без усвоения правил, отработки приемов и «тренировки» самого мышления. Без усвоения культурных норм и методологии мышления интеллектуальная способность будет очень слабой и неудовлетворительной. Функциональным в системе высшего образования может быть то, что оказывает действительное влияние на процессы мышления индивида.

Логическая компетентность должна строиться на осознании важнейших «составляющих» внутреннего пространства [4], и ценность логики обусловлена универсальной применимостью полученных знаний и навыков в повседневной жизни. Как известно, «мировая образовательная практика сегодня связывает результаты образования с компетентностью человека, предполагающей формирование опыта решения значимых для личности проблем с использованием имеющегося в культуре и социуме опыта и осмыслением собственного опыта обучаемых [1, с. 10–15]. Компетенция – это интегрированная характеристика, представляющая готовность самостоятельно применять знания, личностные качества в изменяющихся условиях про-

фессиональной деятельности [9]. Логическая компетентность педагога выступает условием становления и развития его педагогического мастерства, составляет содержание педагогической культуры. Направленность компетенции задается ценностной ориентацией, которая во многом формируется в таких средах, как семья, школа, высшее учебное заведение.

Современное общество требует качественно нового уровня профессиональной подготовки специалистов, связанного в значительной степени с уровнем развития логического мышления, поскольку логические приемы и операции мышления относятся к общим видам познавательной деятельности [6]. Однако в системе вузовского образования недостаточно уделяется внимания развитию логического мышления, так как основные задачи вуза – это формирование требуемых знаний и квалификационных умений.

Однако, как правило, именно в студенческом возрасте достигают максимума в своем развитии не только физические, но и психологические процессы: восприятие, внимание, память, мышление. В этот период происходит активное формирование индивидуального стиля деятельности. Доминирующее значение в познавательной деятельности начинает приобретать абстрактное мышление. Задача системы высшего образования – развивать логическое мышление у обучающихся, иначе у студента может закрепиться навык полумеханического запоминания изучаемого материала.

Таким образом, развитие логической культуры способствует формированию системы теоретических знаний, методов познавательной и практической деятельности, а также самостоятельности, критичности мышления, компетентности личности, адекватной современному социуму. Изучение логики имеет существенное значение в педагогике. Задача педагогики не должна сводиться к сообщению слушателям какой-либо совокупности знаний. Здесь важна выработка навыков приобретения знаний, а также понимания изучаемого материала, что связано с определенной творческой деятельностью [7]. Есть основания полагать, что роль логики со временем будет возрастать. Она должна заключаться в систематизации знаний и представлять интегрирующее начало в системе высшего образования.

#### Список использованных источников

1. Баскаев, Р. М. О тенденциях изменений в образовании и переход к компетентному подходу / Р. М. Баскаев // Инновации в образовании. – 2007. – № 1. – С. 10–15.

2. Белова, Н. А. Траектория развития профессиональной межкультурно-коммуникативной компетенции учителя в системе педагогической подготовки / Н. А. Белова, Е. А. Кашкарева // Гуманитарные науки и образование. – Саранск, 2012. – № 2 (10). – С. 64–66.

3. Мартынова, Е. А. Философия в системе гуманитарного знания / Е. А. Мартынова // Гуманитарные науки и образование. – Саранск, 2010. – № 2. – С. 60–61.

4. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения / Т. В. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – Саранск, 2011. – № 1 (5). – С. 76–78.

5. Чекушкина, Е. Н. Гносеологические аспекты морали / Е. Н. Чекушкина // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 1. – С. 26–29.

6. Чекушкина, Е. Н. Гносеологические аспекты морали в контексте развития философии : монография / Е. Н. Чекушкина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – 150 с.

7. Чекушкина, Е. Н. Гносеологические аспекты нормотворчества в морали / Е. Н. Чекушкина, Е. Н. Родина // Регионология. – 2013. – № 1. – С. 122–128.

8. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – Саранск, 2012. – № 2 (10). – С. 13–17.

9. Яшкова, А. Н. Субъектность как психологическая предпосылка развития карьерной ком-

петентности / А. Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – Саранск, 2012. – № 2 (10). – С. 116–119.

### References

1. Baskaev R.M. On trends in education and the transition to a competence-based approach, *Innovations in Education*, 2007, № 1, pp. 10–15.

2. Belova N. A., Kashkariova E.A. Trajectory of professional intercultural communicative competence of teachers in the system of teacher training, *The Humanities and Education*, 2012, № 2 (10), pp. 64–66.

3. Martynova E.A. Philosophy in the humanities, *The Humanities and Education*, 2010. – № 2, pp. 60–61.

4. Savinova T.V. Substantial equipment development process as a subject of the student's teacher communication, *The Humanities and Education*, 2011, № 1 (5), pp. 76–78.

5. Chekushkina E.N. Epistemological aspects of morality, *Humanities, socio-economic and social sciences*, 2013, № 1, pp. 26–29.

6. Chekushkina E.N. Epistemological aspects of morality in the context of the development of philosophy: monograph. Mordovian State. ped. Inst. Saransk, 2013, 150 p.

7. Chekushkina E.N., Rodina E.N. Epistemological aspects of the rule-making moral, *Regional Studies*, 2013, № 1, pp. 122–128.

8. Shukshina T.I., Zamkin P.V. Development of research in pedagogical high school, *The Humanities and Education*, 2012, № 2 (10), pp. 13–17.

9. Yashkova A.N. Subjectivity as a psychological premise of career development competencies, *The Humanities and Education*, 2012, № 2 (10), pp. 116–119.

Поступила 18.04.2013 г.

**ФИЛОЛОГИЯ**

УДК 81.42: 808.1 (045)

ББК 81.0

**Бабина Светлана Александровна**

кандидат филологических наук, доцент

кафедры методики начального образования

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

fotina73@mail.ru

**ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ  
В ФУНКЦИИ СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА  
(на материале произведений П. А. Вяземского)\***

**Аннотация:** В статье исследуется проблема индивидуально-авторского словотворчества. Автором подробно анализируются индивидуально-авторские новообразования П. А. Вяземского, выступающие в функции создания художественного образа. Чаще всего данную функцию выполняют новообразования, которые носят тропеический характер. Как правило, они употребляются с целью метафорического переноса (новообразования-метафоры), используются автором для образного определения явлений, предметов и их признаков (новообразования-эпитеты), а также участвуют в создании новых стилистически значимых понятий посредством соединения контрастных по значению слов в одной конструкции (новообразования-оксюмороны).

**Ключевые слова:** идиостиль, индивидуально-авторские новообразования, окказиональные слова, метафоры, эпитеты, сложные эпитеты, оксюмороны.

**Babina Svetlana Aleksandrovna**

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of Methodology of Primary Education

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**AUTHOR'S INDIVIDUAL WORD FORMS PERFORMING  
THE FUNCTION OF CREATING AN ARTISTIC IMAGE  
(based on P.A. Vyazemsky's works)**

**Abstract:** The paper considers the problem of the author's individual word creation. The author thoroughly analyzes P.A. Vyazemsky's individual word forms which create an artistic image. Mostly, this function is performed by new word forms of a tropeic character. As a rule, they are used for metaphorical transfer (metaphor), and for the figurative definition of phenomena, objects and their attributes (epithets). They also participate in the creation of new stylistically important concepts through combining the words contrasting in their meaning in a single structure (oxymorons).

**Key words:** indiostyle, author's individual word forms, occasional words, metaphors, epithets, complex epithets, oxymorons.

Индивидуально-авторские новообразования становятся объектом многочисленных лингвистических исследований. Многогранный анализ особенностей создания и функционирования данных неузальных лексем позволяет осмыслить законы развития языка, выявляет закономерности семантических изменений в новообразованиях в сравнении с узальными словоформами. Это можно объяснить тем, что «сло-

во, как известно, реализует себя в речевых контекстах» [4, с. 61], что значительно влияет на индивидуальный стиль мастера слова [См.: 8].

Одной из причин порождения новообразований становится «необходимость выразить лексически мыслительное содержание, ранее не объективированное в слове или объективированное не в полном соответствии с замыслом автора» [6, с. 3]. В результате авторского словотворчества «сугубо индивидуальное слово, непригодное для общего, обиходного языка, становится счастливой находкой в контексте художественного произведения, играет роль важ-

\* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

ного, а порой и незаменимого стилистического средства» [7, с. 41].

К процессу создания новых слов обращались многие мастера слова, в том числе поэты и писатели так называемой «пушкинской эпохи», чье творчество становится объектом многочисленных исследований [1; 2; 3; 10]. Одним из остроумнейших литераторов пушкинского круга по праву считается Петр Андреевич Вяземский. В его статьях, записных книжках, воспоминаниях, письмах, стихотворениях можно встретить довольно большое число новообразований неожиданных, индивидуальных, поражающих тонким чувством языка и блестящим остроумием автора.

Индивидуально-авторские новообразования П. А. Вяземского могут служить средством создания художественного образа, передающего индивидуально-авторское видение мира. Чаще всего в функции создания художественного образа выступают новообразования, которые носят тропеический характер. Как правило, они употребляются с целью метафорического переноса (новообразования-метафоры), используются автором для образного определения явлений, предметов и их признаков (новообразования-эпитеты), а также участвуют в создании новых стилистически значимых понятий посредством соединения контрастных по значению слов в одной конструкции (новообразования-оксюмороны).

Характерной особенностью индивидуального стиля П. А. Вяземского является метафоризация сложных по своей структуре индивидуально-авторских новообразований. В группу метафорической неузуальной лексики входят новообразования, метафоричность которых определяется уже семантикой производящих основ (слов) и базируется на переносной мотивированности. Например, новообразование *сердцеловка* со значением 'покорительница мужских сердец, та, что ловит сердца' из стихотворения «Простоволосая головка» (1828) соотносится с базовым словосочетанием *ловить (поймать) сердце*, развивающем в поэтическом контексте переносное значение: *Она дитя, резвушка, мальчик, / Но мальчик, всем знакомый нам... / Ее игрушка – сердцеловка, / Поймает сердце и швырнет* [5, т. XI, с. 24]. В данном случае метафорическое образование может быть развернуто в образную параллель, а П. А. Вяземский ограничивается одной номинацией, однословным новообразованием с определенной коннотацией.

Подобной неповторимостью и образностью в произведениях П. А. Вяземского характеризуются и индивидуально-авторские сложные новообразования-эпитеты: *снежно-лебяжий пух*, *неуклончиво-строгие друзья*. Рассмотрим подробнее сложный эпитет *гемютлихо-светлый*:

*В ней (немецкой природе – С. Б.) все уживчиво-сподручно, / Все так гемютлихо-светло. / Все обстоит благополучно / И в колею свою вошло* [5, т. XI, с. 456]. Особенность этого новообразования заключается в том, что при его создании автор обращается к двум разным по происхождению мотивирующим словам: собственно русскому (светлый) и заимствованному из немецкого языка (*Gemutlich*), причем не освоенному русским языком, со значением 'уютный, приятный, сердечный'. При этом в первой основе сложения наблюдается актуализация положительных коннотаций, а значение всего сложного эпитета *гемютлихо-светлый* можно определить как 'уютный, приятный, радостный и одновременно светлый'.

Достаточно многочисленной среди сложных эпитетов П. А. Вяземского является группа цветowych прилагательных, в которых цветочная характеристика совмещается с какой-либо другой. Они отличаются от чисто цветowych или свето-цветowych прилагательных тем, что «более тесно связаны с художественной речью и находятся в меньшей зависимости от процесса дифференциации в обозначении смешанного цвета и цветowych оттенков» [9, с. 22].

Прилагательное с цветочной характеристикой может иметь метафорическое значение и входить в состав узуальной фразеологической единицы. Так, например, в стихотворении «Для женщины удел единый» (1864) поэт употребляет сложный эпитет *учено-синие чулки*: *Бывают грустною попыткой, / Природе женской вопреки, / Заштопанные красной ниткой / Учено-синие чулки* [5, т. XII, с. 166]. Данный пример интересен в том плане, что поэт мастерски интерпретирует узуальную фразеологическую единицу «синий чулок» со значением 'женщина, лишенная женственности, обаяния и всецело поглощенная книжными, учеными интересами' [13, с. 523]. Для усиления образа П. А. Вяземский выделяет сему 'учение, ученый', акцентируя на ней особое внимание, и создает индивидуально-авторский фразеологизм «*учено-синий чулок*», тем самым уточняя, конкретизируя семантику новообразования. Ученая женщина, с точки зрения П. А. Вяземского, целиком посвятившая себя науке и научной деятельности, в глазах своих современников может выглядеть непривлекательно и неестественно. Не случайно П. А. Вяземский обращает внимание на цвет ниток, которыми заштопаны эти синие чулки (*заштопанные красной ниткой*), ср. фразеологизм «*проходить красной нитью*» – 'являться основным, главным, ведущим в чем-либо, насквозь пронизывать что-либо' [13, с. 363].

Для литературного наследия П. А. Вяземского характерны сложения с контрастными

компонентами, выполняющие функцию оксюморона. В сложных прилагательных и наречиях данного типа наблюдаются сопоставительные или противительные отношения между компонентами: *люблю быть деятельно-праздным* – быть деятельным, но порой и праздным; *И торжественно-печально / Тихо гондола плывет* – плывет хотя и печально, но торжественно. Такого рода отношения предполагают смысловой контраст сочетающихся основ, которые в составе простых прилагательных в языковой практике являются антонимами. Оставаясь контрастными по своей семантике и в сложных образованиях, простые по структуре прилагательные в сочетании друг с другом рожают новый смысл – оксюморон.

По справедливому замечанию Н. В. Павлович, значения некоторых оксюморонов «могут синтезироваться без обращения к тексту. Текст указывает лишь «разгадку» – конкретизирует то общее значение оксюморона, которое получается из значений его членов» [12, с. 247]: *живо-усопшие творцы; двуличный либерал с улыбкой сладко-кислой; улыбка озаряла и оживляла его младенчески-старое лицо*. Анализируемые конструкции характеризуются подчеркнутой лаконичностью, компрессией и эквивалентны развернутым описательным конструкциям: *каторжно-фешенебельная жизнь* – фешенебельная (изысканная, комфортная) жизнь, не приносящая, однако, покоя и воспринимаемая как непосильная каторга.

Таким образом, индивидуально-авторские новообразования П. А. Вяземского, выполняющие функцию создания художественного образа, становятся одним из средств представления индивидуально-авторской картины мира писателя и отражают авторское восприятие.

#### Список использованных источников

1. Бабина, С. А. К вопросу о критериях выделения индивидуально-авторских новообразований XIX века (на материале произведений П. А. Вяземского) / С. А. Бабина // Казанская наука. – 2012. – № 7. – С. 133–135.
2. Бабина, С. А. Группы мотивирующих слов индивидуально-авторских новообразований П. А. Вяземского / С. А. Бабина // III Селищевские чтения : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 125-летию со дня рожд. Афанасия Матвеевича Селищева (Елец, 22–23 сент. 2011 г.). – Елец : Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина, 2011. – С. 160–164.
3. Васильев, Н. Л. Издания Н. Е. Струйского в библиотеке Академии наук / Н. Л. Васильев // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 3. – С. 59–64.

4. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.

5. Вяземский, П. А. Полное собрание сочинений : Т. 1–12 / П. А. Вяземский. – СПб. : Изд. гр. С. Д. Шереметева, 1878–1896.

6. Головачева, О. А. Окказионализмы в идиолекте Н. С. Лескова: модели и способы создания функции слов признаковой лексики / Головачева Ольга Алексеевна : автореф. ... дис. канд. филол. наук. – Брянск, 2001. – 17 с.

7. Горбачевич, К. С. Нормы современного русского литературного языка / К. С. Горбачевич. – М. : Просвещение, 1989. – 208 с.

8. Грузнова, И. Б. Стилистические функции предложений с однородными членами в произведениях М. Булгакова / И. Б. Грузнова // Казанская наука. – 2012. – № 9. – С. 161–165.

9. Краснянский, В. В. Сложный эпитет в русской литературной речи / В. В. Краснянский. – Владимир : Орехово-Зуево : Орехово-зуевский пед. ин-т, 1991. – 70 с.

10. Митрофанова, О. И. Базовые концепты русской ментальности в поэтическом языке П. А. Вяземского / Митрофанова Ольга Ивановна : автореф. ... дис. канд. филол. наук. – Казань, 2006. – 15 с.

11. Остафьевский архив князей Вяземских. Т. 1–5 / под ред. и с примеч. В. И. Саитова. – СПб. : Шереметев, 1899.

12. Павлович, Н. В. Семантика оксюморона / Н. В. Павлович // Лингвистика и поэтика. – М. : Наука, 1979. – С. 238–247.

13. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А. И. Молоткова. – СПб. : Вариант, 1994. – 544 с.

#### References

1. Babina S.A. On criteria of distinguishing author's individual word forms of the XIX century (based on P.A. Vyazemsky's works), *Kazan Science*, 2012, No. 7, pp. 133–135. (in Russian)
2. Babina S.A. Proceedings of the international scientific-practical conference dedicated to the 125th anniversary of Afanasiy Matveevich Selishchev. Group of motivating words of the author's individual word forms. Yelets: Eletsii gosudarstvenniy universitet imeni I.A. Bunina, 2011. pp. 160–164. (in Russian)
3. Vasilyev N.L. Publications of N. E. Struyskoy in the library of the Academy of Science, *The Humanities and Education*, 2010, No. 3 (3), pp. 59–64. (in Russian)
4. Vodyasova L.P. The metaphorical representation of the concepts "life" and "death" in the Mordovian, Russian and English languages, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 61–64. (in Russian)

5. Vyazemsky P.A. The Complete Works: Volume 1–12. St. Petersburg, Izd. Gr. S. D. Sheremeteva, 1878–1896. (in Russian)
6. Golovachyova O.A. Extended abstract of PhD dissertation. Occasional words in idiolect of N. S. Leskov: models and methods of creating word functions of associative lexis. Bryansk, 2001, 17 p. (in Russian)
7. Gorbachevich K.S. Standards of the modern Russian literary language. Moscow, Prosveshcheniye, 1989, 208 p. (in Russian)
8. Gruznova I.B. Stylistic functions of sentences with homogeneous members in the works of Mikhail Bulgakov, *Kazan science*, 2012, No. 9, pp. 161–165. (in Russian)
9. Krasnyanskiy V.V. Complex epithet in the Russian literary language. Vladimir, Orekhovo-Zuyevo : Orekhovo-Zyevskiy ped. in-te, 1991. 70 p. (in Russian)
10. Mitrofanova O.I. Extended abstract of PhD dissertation. Basic concepts of Russian mentality in the poetic language of P.A. Vyazemsky. Kazan, 2006, 15 p. (in Russian)
11. Ostafyevsky archive of the Vyazemskys. Vol. 1–5. St. Petersburg: Sheremetev, 1899.
12. Pavlovich N.V. Semantics of oxymoron. Linguistics and Poetics. Moscow, Nauka, 1979, pp. 238–247. (in Russian)
13. Phraseological dictionary of the Russian language. St. Petersburg, Variant, 1994. 544 p. (in Russian)

Поступила 08.10.2013 г.

УДК 82-2:821.161.1“18”  
ББК Ш5(2Рос=Рус)5

**Гудкова Светлана Петровна**

доктор филологических наук, доцент  
кафедра русской и зарубежной литературы  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет  
имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия  
sveta\_gud@mail.ru

**Дубровская Светлана Анатольевна**

кандидат филологических наук, доцент  
кафедра русской и зарубежной литературы  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет  
имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия  
s.dubrovskaya@bk.ru

**Шаронова Елена Александровна**

доктор филологических наук, доцент  
кафедра русской и зарубежной литературы  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет  
имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия  
sharon.ov@mail.ru

**СВОЕОБРАЗИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА  
ДРАМАТУРГИИ А.С. ПУШКИНА: СМЕХОВОЙ ДИСКУРС**

**Аннотация:** В статье рассматривается своеобразие художественного пространства драматургии А. С. Пушкина, раскрываются особенности творческого мышления писателя. Выявляются и исследуются карнавальные мотивы, специфика звучания «смехового слова» в «Борисе Годунове» и «Маленьких трагедиях».

**Ключевые слова:** смеховой дискурс, карнавальный смех, «смеховое слово», художественное пространство, автор, драма.

**Gudkova Svetlana Petrovna**

Doctor of Philological Sciences, Docent  
Department of Russian and Foreign Literature  
Mordovia State University, Saransk, Russia

**Dubrovskaya Svetlana Anatolyevna**

Candidate of Philological Sciences, Docent  
Department of Russian and Foreign Literature  
Mordovia State University, Saransk, Russia

**Sharonova Elena Aleksandrovna**

Doctor of Philological Sciences, Docent  
Department of Russian and Foreign Literature  
Mordovia State University, Saransk, Russia

## PECULIARITY OF THE ARTISTIC SPACE OF A.S. PUSHKIN'S PLAYS: THE LAUGHTER DISCOURSE

**Abstract:** The article analyzes the artistic space of A. S. Pushkin's plays and reveals the peculiarities of the writer's creative thinking. The author studies carnival motives and the specificity of the 'laughable words' in such works as Boris Godunov and Little tragedies.

**Key words:** laughter discourse, carnival laughter, 'laughable words', artistic space, author, drama.

Проблема карнавальных истоков пушкинского смеха в русском литературоведении была поставлена в исследованиях М. М. Бахтина. «Смеховое слово» А. С. Пушкина, традиции карнавальной культуры в его творчестве прозвучали диалогизирующим фоном во многих работах ученого [5, с. 82; 6, с. 79]. М. М. Бахтин отмечает обаяние карнавальных образов, сюжетов и интонаций «Бориса Годунова», повестей Белкина, «Маленьких трагедий», «Пиковой дамы». Названные произведения ученый выделяет как русскую карнавальную традицию, во многом определившую творческое сознание Ф. М. Достоевского (образ смеющейся старухи и сюжет сна Раскольникова, образ игрока) [1, т. 6, с. 179, 188–192]. Бахтин связывает дальнейшую переработку «Рабле» с включением в книгу исследования элементов карнавальной культуры у Пушкина [1, т. 4 (2), с. 654]. В черновых рукописях дополнений к «Проблемам поэтики Достоевского» (1961–1963 гг.) Бахтин делает запись о «веселом разуме Пушкина», выделяет «карнавальный характер неосуществленных замыслов Пушкина (наприм., «Папесса Иоанна» и др.)», карнавальные элементы «Сцены из рыцарских времен» [1, т. 6, с. 365, 516].

Опираясь на концептуальные положения М. М. Бахтина, рассмотрим особенности смехового дискурса в драматургии А. С. Пушкина. Одно из новаторств Пушкина-драматурга, напрямую связанное с осмыслением творчества Шекспира, – столкновение трагизма и фарса, высокого и низкого в художественном пространстве «Бориса Годунова». Такое построение усиливает впечатление неразрывного единства мира. «Все акты драмы мировой истории, – отмечает М. М. Бахтин, – проходили перед смеющимся народным хором. Не слыша этого хора, нельзя понять и драмы в ее целом» [1, т. 4 (1), с. 600]. Театральность, во многом определяющая жизнь средневековой Руси, передается Пушкиным в ди-

алоге Шуйского и Воротынского. Ответ Шуйского подчеркивает запрограммированность шагов Бориса (Борис играет и сценарий его действия известен Шуйскому). В словах Шуйского – неприкрытая ирония: «Борис еще поморщится немного, / Что пьяница пред чаркою вина, / И наконец по милости своей / Принять венец смиренно согласится... [7, т. 5, с.187]. Сравнение с пьяницей снижает образ Бориса (вчерашний раб) и акцентирует характерное для него игровое поведение.

В пушкинской трагедии можно выявить карнавальную логику увенчаний-развенчаний. Сцена «Девичье поле. Новодевичий монастырь» является смеховой огласовкой увенчания Бориса. «Смеющийся хор» озвучивает драму российской истории. С. А. Фомичев, сравнивая черновую и беловую редакции трагедии, прослеживает усиление комического элемента в этой сцене в процессе ее разработки [8]. Так, вводится эпизод бабы с ребенком. Ребенок обнажает истинную причину избрания царя, освещает в целом смеховую сцену трагическим светом. Также сцена «Девичье поле. Новодевичий монастырь» и, в частности, реплики бабы, сначала успокаивающей («Агу! не плачь, не плачь; вот бука, бука / Тебя возьмет! агу, агу!... не плачь!», а затем раздраженной молчанием ребенка («Ну, что ж? как надо плакать, / Так и затих! Вот я тебя!»), являются автореминисценцией из «Сказки. Noel» Пушкина [3, с. 72–73], что создает параллель с пушкинской современностью: Борис, взошедший на престол через «кровь младенца» и Александр I – через убийство отца. Молчание ребенка корреспондирует с финальной ремаркой драмы «Народ безмолвствует». Именно «убитое дитя» делает сходным путь к трону Бориса Годунова и Самозванца.

Образ Григория-Лжедмитрия первоначально дан в смеховом обрамлении: «Внизу народ на площади кипел / И на меня указывал со смехом, / И стыдно мне и страшно становилось – / И, падая

стремглав, я пробуждался...» [7, т. 5, с. 200–201]. Сон Григория – явление карнавального колеса («башня» – «смеющаяся площадь» – «падение»). Григорий – карнавальная царь, царь на время. Примечательно, что Пимен объясняет беспокойные сны Григория его возрастом – «младая кровь играет». Эта фраза придает еще один – абсолютно карнавальная – оттенок событиям: молодость приходит на смену старости, как бы восстанавливая утраченную справедливость (Борис занимает место царевича-младенца).

Сцена «Корчма на литовской границе», следующая непосредственно за монологом Бориса «Достиг я высшей власти...», написана с преобладающими смеховыми интонациями: ярмарочное балагурство, скоморошья прибаутки и присказки. Сцена представляет «превращение» попов в скоморохов: «...Вот мы, отец Мисаил да я, грешный, как утекли из монастыря, так ни о чем уж и не думаем. Литва ли, Русь ли, что гудок, что гусли: все нам равно, было бы вино... да вот и оно!..» [7, т. 5, с. 210].

Сцены, действие которых происходит в Польше («Краков. Дом Вишневецкого»; «Замок воеводы Мнишека»; «Ночь. Сад. Фонтан»), оркестрованы «смеховым словом». Карнавальные превращения Григория из слуги Вишневецкого в «русского царевича» («... и думал ли ты, Мнишек, / Что мой слуга взойдет на трон московский?», благословения священника (Притворствовать пред оглашенным светом / Нам иногда духовный долг велит; / Твои слова, деянья судят люди, / Намеренья единый видит бог) звучат иронически в проекции на судьбу Отрепьева. Увенчания в словах поэта («Великий принц, светлейший королевич!») подхвачены Самозванцем: «Когда со мной свершится / Судьбы завет, когда корону предков / Надену я, надеюсь вновь услышать / Твой сладкий глас, твой вдохновенный гимн» [7, т. 5, с. 236]. Карнавальная характеристика «славы» акцентирована ремаркой: «приближается, кланяясь низко и хватая Гришку за полу» [7, т. 5, с. 235].

Примечательно, что исторические факты «помогают» Пушкину в создании карнавального образа смены власти на Руси. Чернец претендует на царский престол (происходит карнавальное увенчание), имя Димитрия, присвоенное самозванцем, создает ситуацию воскрешения из мертвых, «развенчание царя» узаконено обрядом (А! схима... так! святое постриженье... / Ударил час, в монахи царь идет – / И темный гроб моею будет кельей...), чисто смеховой в контексте истории является и фамилия самозванца – Отрепьев («отрепье» становится обладателем царской власти). «Смеховое слово», не нарушая трагедийного звучания «Бориса Годунова», способствует раскрытию политической и личной сторон трагедии Бориса Годунова в контексте размышлений

автора об истории и современном состоянии Российского государства.

Особенности смехового дискурса «маленьких трагедий» во многом обусловлены самим сюжетом и действующими лицами. Карнавальная категория амбивалентности оказывает воздействие на образную систему «Маленьких трагедий»: в пьесах созданы парные по контрасту и сходству образы персонажей. Пушкин обыгрывает традиционные образы (имеющие во многом карнавальная характеристика): скупой, Дон-Жуан, чума. Указанием на источники автор не столько мистифицирует читателя, сколько обозначает европейский культурный контекст, влияющий на понимание пушкинского замысла [См.: 2]. Примечательно при этом помещение изначально смеховых образов в пространство трагедии. Напомним: время создания «Маленьких трагедий» связано с переживаемым Пушкиным моментом смены жизненной ситуации: о предстоящей женитьбе Пушкин писал П. А. Плетневу (29 сентября 1830 г. Из Болдина в Петербург): «Баратынский говорит, что в женихах счастлив только дурак; а человек мыслящий беспокоен и волнуем будущим. Доселе он я – а тут он будет мы. Шутка!» [7, т. 10, с. 241]. Важен и тот факт, что Пушкин оказался «заложником» холеры. Позже, в письме Е. М. Хитрово (середина (после 10) сентября 1831 г. Из Царского Села в Петербург) Пушкин говорит: «Хотя я и не докучал вам своими письмами в эти бедственные дни, я все же не упускал случая получать о вас известия, я знал, что вы здоровы и развлекаетесь, это, конечно, вполне достойно «Декамерона». Вы читали во время чумы вместо того, чтобы слушать рассказы, это тоже очень философично». [7, т. 10, с. 297]. Это ощущение пограничного состояния (смены) не могло не отразиться в «маленьких трагедиях».

В «Скупом рыцаре» своеобразно преломляется центральное действие карнавала – увенчание-развенчание. Оно не имеет всеобщего характера, получает дополнительные коннотации за счет заданных координат (башня – подвал). Происходит карнавальная смена верха и низа: башня воспринимается Альбером как «подполье»: «... пускай отца заставят / Меня держать как сына, не как мышью, / Рожденную в подполье» [7, т. 5, с. 291]. Спуск в подвал ассоциируется у Барона с восхождением на трон: «Я царствую!.. Какой волшебный блеск! / Послушна мне, сильна моя держава; / В ней счастье, в ней честь моя и слава! / Я царствую...» [7, т. 5, с. 297].

Как отмечает Бахтин, рассматривающий пушкинского Барона в контексте мифического мотива страха перед сыном, «скупой барон, как Хронос, хочет быть вечным, не иметь смены, не иметь наследников» [1, т. 4 (1), с. 240]. В монологе Барона смех приравнивается к поруганию:

«... Украли ключи у трупа моего, / Он сундуки со смехом отогреет. / И потекут сокровища мои / В атласные дырявые карманы» [7, т. 5, с. 297].

В трагедии находит воплощение карнавальная категория вольного фамильярного контакта, с которой связан особый язык, сочетающий в себе хвалу и брань (Реплики Альбера в адрес ростовщика: «А, приятель! / Проклятый жид, почтенный Соломон...»; «Разбойник! <...> / Не будь упрям, мой милый Соломон...»; «Иль рыцарского слова / Тебе, собака, мало?» [7, т. 5, с. 289, 290]). Категория эксцентричности проявляется в перебранках, в скандале и разоблачении (сцена во дворце).

Во второй трагедии цикла появляется радостный смех, хохот. Пушкин заостряет проблему гения столкновением агеласта Сальери и смеющегося Моцарта. Смех Моцарта имеет карнавальные обертоны: Моцарт хохочет над исполнением арии из Дон-Жуана, которая звучит как пародия, он смеется и над собой как автором этого произведения, в поле осмеяния попадает и музыка как «высшее наслаждение»: «Моцарт. Смешнее отроду ты ничего / Не слыхивал... Слепой скрипач в трактире / Разыгрывал *voilà* / Приют пиров ничем невозмутимых, / Но знаешь? эта черная телега / Имеет право всюду разъезжать – / Мы пропускать ее должны!» [7, т. 5, с. 308].

Сальери же воспринимает смех исключительно как осмеяние, унижение: «Мне не смешно, когда маляр негодный / Мне пачкает Мадонну Рафаэля, / Мне не смешно, когда фигляр презренный / Пародией бесчестит Алигьери...» [7, т. 5, с. 308]. И чуть позже в диалоге о Бомарше: «Моцарт: «...Ах, правда ли, Сальери, / Что Бомарше кого-то отравил? Сальери: «Не думаю: он слишком был смешон / Для ремесла такого» [7, т. 5, с. 314].

Каламбур, прозвучавший в диалоге Сальери и Моцарта: «Ты, Моцарт, Бог <...> Но божество мое проголодалось...» [7, т. 5, с. 310] имеет двойственную природу: освещает свободу Моцарта, фамильярное отношение к своему гению, и в то же время вводит трагический, даже кощунственный мотив: Сальери покушается на Бога.

Сальери называет имена Рафаэля и Данте – творцов эпохи Возрождения. В «Каменном госте» создана атмосфера, характерная для Ренессанса: фамильярный контакт, брань, переодевание, профанация. Жизнь и смерть карнавально сближаются: образы смерти «сопровожают» любовные отношения (встреча с Донной Анной происходит в монастыре, около памятника командору; Лаура прямо восклицает: «Друг ты мой!.. / Постой... при мертвом!..» [7, т. 5, с. 330]). «Смеховое слово» рождается как карнавальное «переодевание» смысла: брань монаха («бессовестный», «безбожный») воспринимается как похвала: «Лепорелло. Ого! вот как! Молва о Дон Гуане / И в мирный монастырь проникла даже, / Отшельники хвалы ему поют» [7, т. 5, с. 320].

Через весь цикл «Маленьких трагедий» проходит мотив пира. Мотив осложняется созданием пограничных ситуаций: в каждой трагедии пир происходит перед лицом смерти (в прямом значении): Барон пирует с золотыми в подвале и надеется оберегать золото из могилы; Сальери говорит о пируванье «с гостем ненавистным», Моцарт пьет «за искренний союз», ужин Лауры заканчивается убийством Дона Карлоса. Пир становится сюжетом последней трагедии. Как и у Боккаччо, в пушкинской трагедии чума выводит жизнь из обычной колеи (разрушает обычное течение жизни), как отмечает Бахтин, «она дает право на иное слово, на иной подход к жизни и миру, не только отпали все условности, но и законы «как божеские, так и человеческие безмолвствуют» [1, т. 4 (2), с. 292]. В пьесе тризна объединяется с безумным весельем: «Молодой человек. Ну, Луиза, / Развеселись – хоть улица вся наша / Безмолвное убежище от смерти, / Приют пиров ничем невозмутимых, / Но знаешь? эта черная телега / Имеет право всюду разъезжать – / Мы пропускать ее должны!» [7, т. 5, с. 354–355].

Пушкин учитывает природу пиршественного слова. «Пир всегда торжествует победу – это принадлежит к самой природе его. Пиршественное торжество – универсально: это – торжество жизни над смертью» [1, т. 4 (2), с. 304]: «Председатель <...> спую вам гимн / Я в честь чумы, – я написал его...» [7, т. 5, с. 355].

Карнавальные мотивы, «смеховое слово», формируя комический эффект, воздействуя на систему персонажей, структуру художественного пространства пушкинских пьес, обостряют звучание вопросов, связанных с драматической стороной жизни.

#### Список использованных источников

1. Бахтин, М. М. Собрание сочинений / М. М. Бахтин; ИМЛИ им. А. М. Горького РАН. – М.: Русские словари; Языки славянских культур, 1997–2012. – Т. 1–6.
2. Беляк, Н. В. «Маленькие трагедии» как культурный эпос новоевропейской истории: (Судьба личности – судьба культуры) / Н. В. Беляк, М. Н. Виरोлайн // Пушкин: исследования и материалы / АН СССР; Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). – Л., 1991. – Т. 14. – С. 73–96.
3. Благой, Д. Д. Социология творчества Пушкина. Этюды / Д. Д. Благой. – 2-е изд., доп. – М.: Мир, 1931. – 320 с.
4. Гудкова, С. П. Особенности жанровых трансформаций в современной поэзии (на примере балладного цикла М. Степановой «Песни северных южан») / С. П. Гудкова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 102–106.
5. Дубровская, С. А. М. М. Бахтин о карнавальном смехе и «смеховом слове» А. С. Пушкина /

С. А. Дубровская // Материалы X Междунар. науч.-практ. конф. «Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики». Ч. III. – Тольятти, 2013. – С. 79–84.

6. Дубровская, Д. А. «Смеховое слово» в романе А. С. Пушкина «Капитанская дочка» / Д. А. Дубровская, С. А. Дубровская // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 79–82.

7. Пушкин, А. С. Полное собрание сочинений : в 10 т. / А. С. Пушкин ; АН СССР. Ин-т рус. лит. ; 4-е изд. – Л., 1977–1979. – Т. 1–10.

8. Фомичев, С. А. Пушкинская перспектива [Электронный ресурс] / С. А. Фомичев. – URL : [http://fictionbook.ru/author/s\\_a\\_fomichev](http://fictionbook.ru/author/s_a_fomichev) (дата обращения 20.10.13).

9. Шаронова, Е. А. Сказочные мотивы в творчестве современных писателей: иронический контекст (Л. Филатов «Про Федота-стрельца, удалого молодца», А. Шаронов «Иван и Жар-птица») / Е. А. Шаронова // Комическое в русской литературе XX–XXI вв. : материалы Междунар. науч. конф. – М. : ИМЛИ, 2012. – С. 334–349.

### References

1. Bakhtin M.M. The Complete Works. A. M. Gorky Institute of World Literature. Moscow, Russkiye slovari; Yazyki slavyanskikh kultur, 1997–2012, Vol. 1–6. (in Russian)

2. Belyak N.V., Virolaynen M.N. Little Tragedies as cultural epos of modern European history: (The destiny of a person is the destiny of the culture). Pushkin: studies and materials, The Academy of Sciences of the USSR, the

Institute of Russian Literature. Leningrad, 1991, Vol. 14, pp. 73–96. (in Russian)

3. Blagoy D.D. The sociology of Pushkin's works. Sketches. Moscow, Mir, 1931. 320 p. (in Russian)

4. Gudkova S.P. The features of genre transformations in contemporary poetry (on the example of the ballad cycle *Pesni severnykh yuzhan* by M. Stepanova), *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 102–106. (in Russian)

5. Dubrovskaya S.A. Proceedings of the 10th international scientific-practical conference “Tatishchev readings: the contemporary problems of science and practice. M.M. Bakhtin on the subject of carnival laughter and the ‘laughter discourse’ in the works of A.S. Pushkin. Tolyatti, 2013, pp. 79–84. (in Russian)

6. Dubrovskaya D.A., Dubrovskaya S.A. The ‘laughter discourse’ in A.S. Pushkin's novel *The Captain's daughter*, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 79–82. (in Russian)

7. Pushkin A.S. The Complete Works: in 10 volumes, The Academy of Sciences of the USSR, the Institute of Russian Literature. Leningrad, Nauka, 1977–1979, Vol. 1–10. (in Russian)

8. Fomichev S.A. Pushkin's outlook [Electronic resource]. URL: [http://fictionbook.ru/author/s\\_a\\_fomichev](http://fictionbook.ru/author/s_a_fomichev) (the date of consulting is 20.10.13).

9. Sharonova E.A. Proceedings of the international scientific conference. Fairytale motives in the works of contemporary authors: the ironic context (L. Filatov's *The Tale of Soldier Fedot*, the *Daring Fellow*, A. Sharonov's *Ivan and the Firebird*). Moscow, IMLI, 2012, pp. 334–349. (in Russian)

*Поступила 11.10.2013 г.*

УДК 811.511.152.1'36  
ББК Ш1

### Мосина Наталья Михайловна

кандидат филологических наук, доцент  
кафедра финно-угорского и сравнительного языкознания  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет  
им Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия  
[natamish@rambler.ru](mailto:natamish@rambler.ru)

### СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ КОМИТАТИВА КАК ОДНОГО ИЗ ГЛУБИННЫХ ПАДЕЖЕЙ СУБЪЕКТА (на материале эрзянского языка)

**Аннотация:** Статья посвящена исследованию глубинной структуры предложения и его субъектного глубинного падежа Комитатива. Описывается содержание семантического уровня предложения, отмечаются его основные элементы (глубинный предикат и связанные с ним актанты), приводится классификация глубинных падежей. Особое внимание уделяется семантической характеристике Комитатива. Учитывая семантику основных участников комитативной ситуации, делается анализ морфологических способов выражения Комитатива на материале эрзянского языка.

**Ключевые слова:** семантическая структура, предикат, глубинный падеж, Комитатив.

**Mosina Natalya Mikhaylovna**

Candidate of Philological Sciences, Docent  
Department of Finno-Ugric and Comparative Linguistics  
Mordovia State University, Saransk, Russia

**MEANS OF EXPRESSING THE COMITATIVE CASE  
AS ONE OF THE DEEP CASES OF THE SUBJECT  
(based on the Erzya language material)**

**Abstract:** This article studies the deep structure of a sentence and its subjective deep case of Comitative. The author describes the contents of the semantic level of the sentence and its main elements (deep predicate and actants), gives the classification of deep cases. A special attention is given to the semantic description of Comitative, as one of the deep cases. Considering the semantics of the main participants of comitative, the author analyzes morphological means of Comitative expression in the Erzya language.

**Key words:** semantic structure, predicate, deep case, Comitative.

Теория о семантической структуре предложения возникла в русле семантики синтаксиса (семантическом синтаксисе или синтаксической семантики) – направления лингвистики, сложившегося во второй половине прошлого столетия и сосредоточившего свое внимание на семантической, содержательной, стороне языковых знаков.

Описывая семантическую структуру предложения в рамках новой модели функционального синтаксиса, метода, возникшего под влиянием прежде всего падежной грамматики Ч. Филлмора, идей функциональных грамматик А. В. Бондарко [4], С. Дика [13] и Г. А. Золотовой [5], а также генеративных описаний П. Адамца [1], в качестве центрального элемента структуры выделяется ядро, в которое входит глубинный предикат и связанные с ним актанты: ядро семантической структуры = предикат + актанты [8, с. 152].

Семантика предиката предопределяет наличие актантов и их роли. Сам термин *актант* обычно вызывает представление о каком-либо конкретном участнике положения дел. Это одушевленное существо или конкретный предмет, играющий ощутимую роль в ситуации, на которой основывается положение дел. В большинстве случаев актанты являются элементами, без помощи которых нельзя определить данное положение дел.

При описании ядра семантической структуры одной из центральных проблем является определение состава его актантов. Вопросу о составе и названиях актантов/семантических ролей/глубинных падежей посвящено огромное количество научных публикаций.

На основе классификации В. В. Богданова, А. Мустайоки [3; 8] на материале эрзянского языка нами были выделены следующие семантические роли, которые распадаются на три подгруппы при дифференциации их по

признаку соотнесенности с определенным логическим понятием: 1) аргументы-субъекты: Агентив, Каузатив, Элементив, Экспериенсив, Бенефициатив, Нейтрал, Комитатив; 2) аргументы-объекты: Пациентив, Объектив, Перцептив, Делибератив, Инструментатив, Медиатив, Мобилитив; 3) аргументы-обстоятельства: Локатив, Темпоратив, Каузатор, Источник, Финатив, Мезуратив.

В данном исследовании подробно рассмотрим семантику и определим морфологические способы выражения одного из субъектных глубинных падежей – Комитатива.

Комитатив – от лат. *comitatus* «сопровождающий, сопутствующий». Г. А. Золотова в «Синтаксическом словаре» сформулировала комитативное значение предложно-падежных синтаксем следующим образом: «Комитатив – компонент, обозначающий сопровождающее действие, признак, сопутствующий предмет, соучаствующее лицо» [6, с. 431].

В общем языкознании комитативность часто перекрещивается с инструментальностью или рассматривается как способ представления «множественного участника» ситуации, заключающийся в распределении между имеющимися в предложении именными группами ролей «ориентира» и «спутника» в ситуации, выраженной предикатом, к которому относятся именные группы (*Мать пошла с бабушкой на базар*) [2]. В этом смысле термин «комитативность» синонимичен таким терминам как «совместность» или «сопровождение».

Необходимо учесть, что Комитатив как самостоятельный поверхностный падеж выделяется некоторыми исследователями и в эрзянском языке, такими как Д. В. Цыганкин, обозначившего комитатив падежом при описании шугуровского диалекта эрзянского языка. Он отмечает способность суффикса свободно присоединяться к различным именам существи-

тельным и выделяет комитативную функцию у падежа [10, с. 27–34, 94–97]. Вслед за Д. В. Цыганкиным финский исследователь Р. Бартенс включает в падежную парадигму комитатив с суффиксом *-нек* в качестве одного из способов выражения категории собирательности. Р. Бартенс указывает этимологическую общность мордовского комитатива с комитативом в прибалтийско-финских языках и выделяет значения сопровождающего действия [12, с. 81, 99–100]. Понятие комитативности определенным образом связано с категорией собирательности, которая выделяется у имен существительных в мордовских языках. Основная функция собирательности – подчеркнуть совокупность, целостность, неразделимость множественности. Собирательное множество в эрзянском языке может выражаться морфологически и синтаксически [9, с. 149–150].

«Комитатив – роль сопровождающего, т. е. лица, выполняющего какое-либо действие совместно с агенсом, выражается комитативом, или социативом (напр., в финском, баскском и др.; ср. фин. *Naapurimme tuli vaimo-inensa ja laps-inensa* «Наш сосед пришел с женой и детьми/или с женой и ребенком»); в ряде языков функцию комитатива берет на себя инструменталис (ср. ведийское *devó devébhír á gamat* «Пусть бог придет с богами») [11, с. 356].

Исходя из приведенных выше определений и характеристик, следует, что участник, вводимый с помощью комитативной конструкции, имеет ту же роль, что и участник-Ориентир, выражаемый центральной именной группой. Одним из ключевых признаков Комитатива, как показывают многочисленные определения и исследования на материале различных языков, называется агентивность комитативного участника и наличие в предикации другого, соотношенного с ним участника в роли агенса. Комитатив как таковой сочетается и со статическими, и с динамическими предикатами, употребляется и для обозначения участников с другими ролями, например, Агентива, Экспериенсива и Пациентива, Объектива. Однако следует обратить внимание на другой важный аспект: комитативный участник всегда имеет одинаковую роль с одним из центральных участников [2].

Рассмотрим примеры, содержащие глубинный падеж Комитатив и проанализируем способы его выражения. За основу возьмем классификацию, в которой учитывается семантика основных участников ситуации: 1) совместность одушевленных лиц в действии; 2) совместность человека и животного; 3) совместность двух животных; 4) совместность

одушевленного лица (человека или животного) и неодушевленного предмета; 5) совместность неодушевленных предметов.

### 1. Совместность одушевленных лиц в действии:

1) комитатив может выражаться при помощи комитативного суффикса *-нек*, присоединяющегося к основе слова со значением множества подобных лиц: *Чинь куншкат куринканек пуромильть налксеме – алонь кевердеме* [7] «В обед **квартилом** (с жителями квартала) собирались играть – яйца катать»; *Веленек лиссть, покшнэк-вишканек* [7] «Селом вышли, **взрослые и дети**»;

2) комитатив маркируется суффиксом собирательности *-цек*, передающим значение «совместно с», используется лишь с некоторыми словами: *Ялгацек колмонест мольсть тов калонь кундамо, штюрьба пидиксэльть* [7] «С **друзьями втроем** (они) пошли туда рыбу ловить, уху варили»; *Пурнавтано яла шабрацек* [7] «Собираемся всегда **с соседями**»;

3) комитатив может также выступать в форме парного слова, вторым компонентом которого является местоимение *мезе*, оба компонента употребляются с суффиксом *нек*, вся словоформа передает значение собирательного множества: *Миллионт крестьянтнэнь семьянек-мезнек вийсэ панизь чачома таркастост* [7] «**Миллионы** крестьян **с семьями и всем остальным** силой сгоняли с родных мест»; *Минь кундынек венчень нерьсэ сюлмазь пиксэнтенъ ды азорнэк-мезнек таргинек коське таркас* [7] «**Мы** поймали лодку веревкой, завязанной на острие, и **с хозяевами и всеми остальными** вытащили на сухое место»;

4) комитатив выражается чаще всего синтаксическим образованием – послеложной конструкцией с комитативным послелогом *марто* «совместно с»: *Зярдэ мирдезэ ошонь инженить марто сырғасть кардазов лисеме* [7] «Когда **муж ее с городским гостем** собрались выйти во двор»; *Сыргинек нилененек: мон ним марто ды шабрань кавто ават, Дашат-Машат* [7] «Собрались вчетвером: **я с женой** и соседские две женщины, Даши и Маши».

### 2. Совместность человека и животного:

1) комитатив, обозначая животное, может выступать в форме парного слова, вторым компонентом которого является местоимение *мезе*, оба компонента употребляются с суффиксом *нек*, вся словоформа передает значение собирательного множества: *Манить Будаи Ортянь кудо пряс руз кельмесь алашанек-мезнек* [7] «В позапрошлом году на крыше дом Будая Орти **русский** замерз **с лошадьми и всем осталь-**

НЫМ»; ... *чугункань кинь вейке станциясо лиш-менек-мезнек* кузневтимизь панжадо вагонга [7] «На одной железнодорожной станции с лошадьми и всем остальным подняли (они нас) в открытый вагон»;

2) комитатив обозначается послеложной конструкцией с комитативным послелогом *марто* «совместно с»: *Кизна мон Шарик кискам марто* яксян пиче вирев кстыень кочкамо [7] «Летом я с моей собакой Шариком хожу в сосновый лес собирать землянику»; *Течимс сын Атякшонть марто эрить се масторсонть* [7] «До сих пор они с Петухом живут в той стране».

### 3. Совместность двух или более животных:

1) довольно редко Комитатив выступает в форме парного слова, вторым компонентом которого является местоимение *мезе*, оба компонента употребляются с суффиксом *-нек*, вся словоформа передает значение собирательного множества: *Верьгизтнэ левкснэк-мезнек вейс пуромкишныть, урномо ушолить* [7] «Волки с детенышами вместе собираются, выть начинают»;

2) наиболее распространено выражение Комитатива послеложной конструкцией с комитативным суффиксом *марто*: *Письмарось таго ливтясь садпирестэ сукске марто ды озась эсензэ кудыненть икелев* [7] «Скворец снова прилетел из сада с червяком и сел перед своим домом»; *Сон невтизе се тарканть, косо левксэнзэ марто налкесь чомболкске* [7] «Он показал то место, где со своими детенышами играла ласка».

### 4. Совместность одушевленного лица (человека или животного) и неодушевленного предмета:

1) обозначая неодушевленный предмет, Комитатив может выражаться парным словом, оба компонента которого употребляются с суффиксом собирательности *-нек*, вся словоформа передает значение собирательного множества: ... *сон а помниак, кода кудов пачкодсь ды карнек-пракстанек прась тарка лангс* [7] «... он и не помнит, как домой попал и с лаптями и портянками упал на кровать»; *Шкадонзо икеле сат – прянек-серьканек лакиця ведьс ерттадызь* [7] «Раньше времени придешь – с головой и ногами в кипящую воду выбросят»;

2) комитатив, обозначая неодушевленный предмет, может выступать в форме парного слова, вторым компонентом которого является местоимение *мезе*, оба компонента имеют суффикс собирательности *-нек*: *Кенярдоманть марто манявсь: лопанть кармась нилькс ендо пореме, поризе – ды лопанек-мезнек ресте-*

*девсь (сукс)* [7] «С радостью ошибся: лист начал со стороны стебля есть, съел – и с листом и всем остальным сорвался (червяк)»; *Якстере чама эчке алясь котанек-мезнек прась тарка лангс ды тарги* [7] «Полный молодой человек с красным лицом с ботинками и всем остальным упал на кровать и курит»;

3) наиболее распространено выражение Комитатива послеложной конструкцией с комитативным послелогом *марто*: *Моли Тувось мазый парго марто* [7] «Идет Свинья с красивым лукошком»; ...*сестэ сынст весе дояркатне калькулятор мартольть* [7] «...тогда у них все доярки были с калькулятором».

### 5. Совместность двух или более неодушевленных предметов:

1) комитатив, обозначая неодушевленный предмет, может выступать в форме парного слова, вторым компонентом которого является местоимение *мезе*, оба компонента имеют суффикс собирательности *-нек*: *Эли ведрук кепедеви чары-вели давол ды видьметненъ моданек-мезнек нардасынзе* [7] «Или одновременно поднимется ураган и семена с землей и всем остальным сотрет»; ...*курсязо ведранек-мезнек ертовсь* [7] «...коромысло с ведрами и всем остальным отлетело»;

2) комитатив чаще всего выражается послеложной конструкцией с комитативным суффиксом *марто*: *Осипень кудось ульнесь поки крыльця марто* [7] «Дом Осипа был с большим крыльцом»; *Ушосонть, алкукскак, мольсь кандылов марто даволонь кондямо* [7] «На улице, на самом деле, было наподобие урагана с метелью».

Как показывает проведенный анализ, семантическая роль Комитатива в эрзянском языке выражается: 1) морфологически – при помощи суффиксов *-цек*, *-нек*, присоединяющихся к основе парных и непарных слов; и 2) синтаксически – при помощи: а) парных слов, в том числе со вторым компонентом местоимением *мезе* «что»; б) послеложной конструкции с послелогом *марто* «совместно с». Наибольшее число способов выражения Комитатива было зафиксировано в группе «Совместность одушевленных лиц в действии».

Комитатив чаще всего соотносится с участниками в роли Агентива, Пациентива и Объектива и выполняет в предложении соответственно функции субъекта или объекта. Он может выражаться любой именной частью речи, в т. ч.: именами существительными – собственными и нарицательными, одушевленными и неодушевленными, местоимениями – личными, взаимно-личным, указательными и т. д.

Список использованных источников

1. Адамец, П. Очерк функционально-трансформационного синтаксиса современного русского языка / П. Адамец. – Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1973. – 136 с.
2. Архипов, А. В. Типология комитативных конструкций : автореф. дис. ... канд. наук / А. В. Архипов, 2004. – 23 с.
3. Богданов, В. В. Семантико-синтаксическая организация предложения / В. В. Богданов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. – 204 с.
4. Бондарко, А. В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии / А. В. Бондарко. – Л. : Наука, 1983. – 208 с.
5. Золотова, Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г. А. Золотова. – М. : Наука, 1973. – 352 с.
6. Золотова, Г. А. Синтаксический словарь: репертуар элементарных единиц русского синтаксиса / отв. ред. Ю. Н. Караулов ; АН СССР, Ин-т русского языка. – М. : Наука, 1988. – 439 с.
7. Мокшанско-эрзянский электронный корпус, версия 3. – Турку, 2010.
8. Мустайоки, А. Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам / А. Мустайоки. – М. : Языки славянской культуры, 2006. – 512 с.
9. Цыганкин, Д. В. Грамматика мордовских языков / Д. В. Цыганкин. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1980. – 432 с.
10. Цыганкин, Д. В. Грамматические категории имени существительного в диалектах эрзя-мордовского языка / Д. В. Цыганкин. – Саранск, 1977. – 104 с.
11. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энцикл., 1990. – 683 с.
12. Bartens, R. Mordvalaiskielten rakenne ja kehitys / R. Bartens // SUS 232. – Helsinki, 1999. – 184s.
13. Dik, S. C. Functional Grammar / S. C. Dik. – Amsterdam etc. : North Holland Linguistic. Series 37, 1978.

References

1. Adamec P. The outline of functional and transformational syntax of the modern Russian language. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1973, 136 p.
2. Arkhipov A.V. Extended abstract of PhD dissertation. Typology of comitative constructions, 2004, 23 p. (in Russian)
3. Bogdanov V.V. The semantic and syntactic organization of the sentence. Leningrad, Izd-vo Leningr. un-ta, 1977, 204 p. (in Russian)
4. Bondarko A.V. The principles of functional grammar and the questions of aspectology. Leningrad, Nauka, 1983, 208 p. (in Russian)
5. Zolotova G.A. The outline of functional syntax of the Russian language. Moscow, Nauka, 1973, 352 p. (in Russian)
6. Zolotova G.A. The syntactic dictionary: the repertoire of elementary units of Russian syntax. The Academy of Sciences. Institute of the Russian language. Moscow, Nauka, 1988, 439 p. (in Russian)
7. The electronic corpus of the Moksha and Erzya languages, version 3. Turku, 2010.
8. Mustayoki A. The theory of functional syntax: from semantic structures to language means. Moscow, Yazyki slavyanskoy kultury, 2006, 512 p. (in Russian)
9. Tsygankin D.V. The grammar of the Mordovian languages. Saransk, Izd-vo Mord. gos. un-ta, 1980, 432 p. (in Russian)
10. Tsygankin D.V. The grammatical categories of the noun in the dialects of the Erzya-Mordvin language. Saransk, Izd-vo Mord. gos. un-ta, 1977, 104 p. (in Russian)
11. Yartseva V.N. The linguistic encyclopedia dictionary. Moscow, Sov. entsiklopediya, 1990, 683 p. (in Russian)
12. Bartens, R. The structure and development of the Mordvin languages. SUS 232. Helsinki, 1999, 184 p.
13. Dik S.C. Functional grammar. Amsterdam etc.: North Holland Linguistic Series 37, 1978.

*Поступила 02.10.2013 г.*

УДК 821.161.109:82-343(045)  
ББК 83.3 (2Рос=Рус)

**Налдеева Ольга Ивановна**

доктор филологических наук, доцент  
кафедра литературы и методики обучения литературе  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
naldeeva\_oi@mail.ru

**Шустов Михаил Парфенович**

доктор филологических наук, профессор  
кафедра всемирной литературы  
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический  
университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород, Россия  
mparfenovich@yandex.ru

**Иваницкий Александр Ильич**

доктор филологических наук,  
ведущий научный сотрудник  
Институт высших гуманитарных исследований имени Е. М. Мелетинского  
Российского государственного гуманитарного университета, г. Москва, Россия  
meisster@mail.ru

**ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ\***

**Аннотация:** В статье речь идет о становлении типологических разновидностей жанра литературной сказки в отечественной литературе.

**Ключевые слова:** фольклор, народная сказка, литературная сказка, традиция, литература, поэтика, фэнтези.

**Naldeeva Olga Ivanovna**

Doctor of Philological Sciences, Docent  
Department of Literature and Methodology of Teaching Literature  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**Shustov Mikhail Parfyonovich**

Doctor of Philological Sciences, Professor  
Department of World Literature  
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

**Ivanitsky Aleksandr Ilyich**

Doctor of philology  
Senior Research Fellow Institute of Higher Studies after humanitarian  
E. M. Meletinsky the Russian State Humanitarian University, Moscow, Russia

**GENRE PECULIARITIES OF LITERARY TALES**

**Abstract:** The article discusses genre peculiarities of Russian literary tales.

**Key words:** folklore, folk tale, literary tale, tradition, literature, poetry, fantasy.

Литературная сказка, являясь производной формой сказки фольклорной и впитавшая в себя элементы индивидуального творчества, существует параллельно с народной сказкой, переживает существенные жанровые изменения. Она в одно и то же время сближается и отходит от

традиций сказочного жанра, оказывая самое значительное влияние на становление жанрового ряда русской литературы.

А. С. Пушкин возвращает литературную сказку в лоно традиционного жанра. Попытки ближайших предшественников Пушкина успеха не имели, так как совершенно не принимали во внимание жанровую первооснову сказки. Насколько незначительное место занимала сказка в сознании виднейших исследователей жанровой

\* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

системы, говорит тот факт, что в работе В. Г. Белинского «Разделение на роды и виды» она даже вообще не была упомянута.

Таким образом, благодаря Пушкину и его последователям сказка все-таки обретает жанровую самостоятельность в литературе, хотя равноправным жанром пока еще не становится. Она не занимает в реалистической литературе XIX века подобающего ей жанрового места. Все это происходит оттого, что, еще не сложившись в качестве полноценной замены народной сказки, жанр литературной сказки начинает рассыпаться, индивидуальный авторский прием берет верх, сказка из коллективного становится жанром индивидуальным. Так, например, П. П. Ершов, прямой последователь Пушкина, создает свой вариант литературной сказки, в которой уже появляется персонаж-рассказчик, с обособленным от автора сознанием.

Одновременно со становлением стихотворной литературной сказки идет ее развитие в прозе (О. М. Сомов, В. И. Даль, Н. А. Полевой и др.). Даль в большей степени, чем Пушкин и Ершов, использует жанровую форму литературной сказки для отражения реальной действительности, интерпретируя чисто пушкинские художественные приемы: принцип удвоения сюжета и сказочных чудес. Практически Даль одним из первых вводит сказку в полноводный жанровый поток русской литературы.

Литературная сказка развивается и не на фольклорной основе. Еще до сказок Пушкина и Даля предпринимаются попытки создания совершенно иной литературной сказки (А. Погорельский, В. Одоевский). Если сказки Погорельского связаны с фольклором хотя бы на функциональном уровне, то сказки Одоевского, отличаясь изощренной авторской фантазией, превращаются в социальный авторский гротеск. Сказочная фантастика играет в них роль своеобразного толчка для условно-литературного приема, позволяющего довольно убедительно показать изнанку действительности.

Н. Вагнер делает очередной шаг в авторской «реорганизации» сказочного жанра, создавая скорее авторскую аллегорическую повесть или рассказ-аллегория с трагическим разрешением конфликта, чем сказку. Он переворачивает с ног на голову сказочные действия, делая непредсказуемым сказочный сюжет.

Вместе с творчеством Н. Вагнера в русскую литературу входит и западно-европейская сказочная традиция, ведущую роль в развитии которой сыграли сказки братьев Гримм. Заслуга братьев заключалась в том, что в фольклорной сказке они находили подлинное выражение национального и нравственного опыта народа.

Н. Вагнер впитывал западно-европейскую сказочную традицию опосредованно, через творчество любимого им Х. Андерсена, на которого более полувека спустя ориентируется и молодой М. Горький, скорее полемизируя с формой андерсеновской сказки, чем повторяя ее.

В отличие от Вагнера, Салтыков-Щедрин превращает свои сказки в социально-политические аллегории, сатирические памфлеты, еще в большей степени отходя от традиций народной сказки в пользу авторского самовыражения, трансформируя чисто фольклорные и вырабатывая с их помощью явно литературные приемы: гротескный образ, сатирический подтекст, психологический самоанализ характера персонажа, внутренний монолог в форме несобственно-прямой речи и др.

Можно сказать, что народная и литературная сказка существуют в XIX веке как бы параллельно. Причем сказка литературная, заимствуя у народной часто и содержание и форму, отходя от традиций жанра, интегрируется в литературу. В этом плане сказка Салтыкова-Щедрина завершает один из этапов становления литературной сказки как особой авторской художественной системы, фундаментом которой является жанр народной сказки, и открывает новые возможности использования сказочной поэтики в русской литературе. К этому времени под литературной сказкой понимают: во-первых, все то, что заключает в себе элемент чудесного (Пушкин); во-вторых, те произведения, которые хотя бы частично воспроизводят формальные элементы народной сказки (типа «жили-были») (Даль, Салтыков-Щедрин); в-третьих, аллегорические произведения (Вагнер), те, в которых животные обладают даром речи (Ершов); в-четвертых, произведения для детей нравоучительного, развлекательного или юмористического характера (Погорельский); «антисказки» (Вагнер) и т. д. И хотя в основе большинства литературных сказок в той или иной мере лежит традиционный жанр, лишь касаясь сказок Пушкина, можно говорить о переходе фольклорного сказочного жанра в литературный с сохранением жанровой преемственности.

Перспективы развития сказочного жанра в новой литературе многообещающи и имеют под собой реалистическую основу, но на пути их – совершеннейшая теоретическая неразработанность. В новой литературе уже имеется опыт прямого и непосредственного перенесения нового содержания в старую сказочную форму, результатом их противоестественного сочетания явилась так называемая «советская волшебная сказка», бытовавшая у нас в предвоенные годы («Сказки Н. Ф. Ковалева», 1941 и др.), – явление со стороны формы стилизаторское. «Несомненно,

сказка, создаваемая в наши дни, – пишет исследователь данной проблемы, – должна найти новые художественные образцы, старые образцы волшебных сказок не могут служить средствами художественного изображения советской действительности ни в народной, ни в литературной современной сказке. Механическое перенесение фантастических образов из традиционной волшебной сказки в современную приводит только к фальши или искажению действительности» [6, с. 94]. Убедившись в этом, современные писатели начинают развивать традиции нефольклорной сказки Погорельского и Одоевского. Однако если последние связаны с традиционной волшебной сказкой хотя бы на функциональном уровне, то сказки Э. Успенского, Р. Погодина, С. Козлова, Т. Рик лишены и этого. Отказавшись от национальных фольклорных корней, авторы новых сказок предлагают и совершенно иных героев, таких как Чебурашка, Медвежонок, Ежик, Прилагательные, Существительные. Именно в 90-е годы XX века жанр литературной сказки доказал свою способность меняться, развиваться по совершенно иному руслу. Так появляются познавательная, учебная, православная, семейно-бытовая сказка [3]. С жанром сказки эти произведения роднит стремление их авторов не только выявить, но и защитить общечеловеческую мораль, отстоять традиционные нравственные законы, но уже в современном обществе. С другой стороны, роднят со сказкой названные произведения и волшебные предметы, говорящие звери, птицы и т. п. Однако явная тяга авторов и их героев к самовыражению идет вразрез с традициями жанра сказки. Другими словами, происходит не новое становление, а дальнейшая его трансформация.

Таким образом, современная литературная сказка довольно любопытное и достаточно загадочное явление. Ее продолжают считать жанром, обусловленным фольклорной поэтикой, однако не существующей без мифологических и литературных реминисценций и символично-ассоциативных связей.

Поэтому целый ряд исследователей посвящает свои изыскания не только выявлению генетических и структурно-типологических связей между сказкой и «неомифологической» прозой, но также и между сказкой и фантастической литературой (эта проблема поднимается в работах А. Ф. Бритикова, Е. Д. Тамарченко, Т. А. Чернышевой и особенно Е. М. Неелова). Кстати, трансформация сказочных образов, сюжетов и мотивов в науке сегодня представляется наиболее исследованной частью настоящей проблемы [1; 2; 4; 5; 8]. Тем не менее, отличить современную литературную сказку от других условных форм довольно сложно. Потому как жанровая

семантика сказки, а главное – лежащее в ее основе устойчивое представление о неизменных законах нравственности как о мере человеческих ценностей вступает в явное противоречие с очень сложным, порою социально-философским содержанием современных художественных произведений, которые ориентируются на сказочную форму. Об этом пишет Е. М. Неелов, рассматривая проблему морального выбора героя. По мнению ученого, с которым мы склонны согласиться, решение этой проблемы серьезно модернизирует всю художественную систему современных произведений, отодвигая их тем самым от сказочной первоосновы [6].

Изучая влияние поэтики народной сказки на авторские художественные произведения, большинство исследователей имеют в виду лишь поэтику волшебной сказки, игнорируя остальные ее жанровые разновидности. Это размывает общую картину развития авторской литературной сказки. Более того, современная литературная сказка ориентируется не только на народную первооснову. Игнорирование этого момента закрывает перед литературной сказкой возможности жанрового саморазвития, а перед исследователем – проникновение в самую суть нового оригинального жанра.

Отсутствие четкости в определении литературной сказки связано с широтой толкования самого понятия «сказка». Литературная сказка занимает, таким образом, следующее место в иерархии сказочных жанров: фольклорная сказка – лубок – повесть-сказка – сказочно-фантастическая повесть – фэнтези – «массовая литература» – неомифологическая проза – приключенческая литература [7]. В результате авторских манипуляций сказка литературная (как ее пытаются представить) нередко превращается из высокого жанра в «чтиво» и начинает функционировать как продукт обыкновенного потребления. Не случайно очень часто в современной литературе пошлость и бесталанность эксплуатируют именно волшебную-сказочную жанровую схему.

И дело не в «открытости» жанра сказки для любого заимствования. В подобной литературе качество восполняется количеством, условностью и вычурностью внешней формы. Такую условно-сказочную форму часто сравнивают с фэнтези. В результате появляется искушение названный жанр считать прямым продолжением народной и литературной сказки. Однако фэнтези и сказка имеют серьезные расхождения в оценке окружающего мира.

Современная литературная сказка развивается как условная структура, созданная писателями. Доминантой художественного мира в таких сказках является не фантастический вымысел, а авторская позиция или образ самого

автора. Современные литературные сказки часто тяготеют либо к большой жанровой форме (повести, роману), либо к форме новеллы, которые объединяются в циклы или отдельные сборники. Герои этих сказок впитывают в себя традиции русской народной сказки, детской повести, философского романа, зарубежной литературной сказки, фэнтези и отечественной модернистской литературной сказки серебряного века.

#### Список использованных источников

1. Богдашкина, С. В. Классификация синтаксических фразеологических единиц в мордовских языках / С. В. Богдашкина, Н. И. Рузанкин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (13). – С. 73–76.
2. Водясова, Л. П. Концепты традиционности образа народа в творчестве мордовских писателей конца XIX–XX веков / Л. П. Водясова, Т. В. Уткина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 89–91.
3. Воскобойников, В. Вчера и сегодня русской литературной сказки / В. Воскобойников, Л. Звонарева // Книжное обозрение. – 1999. – № 13. – С. 16–17.
4. Мартынова, Е. А. Философское освоение действительности современной элегией Мордовии / Е. А. Мартынова, О. И. Налдеева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 100–102.
5. Налдеева, О. И. Типологическое и национально-обусловленное в становлении и развитии мордовской поэмы / О. И. Налдеева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 102–104.
6. Неелов, Е. М. Волшебство-сказочные корни научной фантастики / Е. М. Неелов. – Л., 1986. – 94 с.
7. Нечаев, А. Н. О тождестве литературы и фольклора / А. Н. Нечаев // Вопросы народно-поэти-

ческого творчества. Проблемы соотношения фольклора и действительности. – М., 1960. – С. 127–145.

8. Овчинникова, Л. В. Литературная сказка XX века. Мир – герой – автор / Л. В. Овчинникова. – Южно-Сахалинск, 2000. – 102 с.

#### References

1. Bogdashkina S.V., Ruzankin N.I. Syntactic classification of phraseological units in the Mordovian languages, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2 (13), pp. 73–76. (in Russian)
2. Vodyasova L.P., Utkina T.V. The Concepts of traditionality of the nation in the works of Mordovian writers of the end of the XIX – the beginning of the XX centuries, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 89–91. (in Russian)
3. Voskoboynikov V., Zvonareva L. Yesterday and today of the Russian literature tale, *A literary review*, 1999, No. 13, pp. 16–17. (in Russian)
4. Martynova E.A., Naldeeva O.I. Philosophical exploration of contemporary reality by the modern Mordovian elegy, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 100–102. (in Russian)
5. Naldeeva O.I. Typological and national in the formation and development of Mordovian poem *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 102–104. (in Russian)
6. Neelov E.M. The roots of the fiery-tales in science fiction. Leningrad, 1986, 94 p. (in Russian)
7. Nechayev A.N. On the identity of literature and folklore. The questions of folklore. The problems of correlation of folklore with reality. Moscow, 1960, pp. 127–145. (in Russian)
8. Ovchinnikova L.V. Literary tale of the XX century. World – hero – author. Uzhno-Sakhalinsk, 2000, 102 p. (in Russian)

Поступила 01.07.2013 г.

УДК 82 – 3  
ББК Ш5(2Рос=Мор)

#### Чушникова Наталья Викторовна

кандидат филологических наук, докторант  
кафедра финно-угорских литератур  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный  
университет имени Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия  
N.V.Chushnikova@gmail.com

#### ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА МАЛЕНЬКОГО ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЕ МОРДОВИИ

**Аннотация:** В статье на материале рассказов Е. Н. Муличевой, В. А. Петрухина рассматриваются особенности создания образа «маленького человека» в современной прозе Мордовии.

**Ключевые слова:** образ, проза, рассказ, стиль, литературный прием.

**Chushnikova Natalya Viktorovna**

Candidate of Philological Sciences, Doctoral candidate

Department of Finno-Ugric Literatures

N.P. Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia

## TRANSFORMATION OF THE IMAGE OF THE 'LITTLE MAN' IN MODERN PROSE OF MORDOVIA

**Abstract:** Basing on the short stories by E .N. Mulichyova, V. A. Petrukhin, the article considers the peculiarities of creating the image of the 'little man' in contemporary prose of Mordovia.

**Key words:** image, prose, short story, style, literary device.

«В разные периоды, при разных исторических обстоятельствах литература создавала своих героев то в формах подчеркнута условных, специально эстетических, то напротив, явно сближаясь с другими сферами общественного бытия» [1, с. 6]. Анализ особенностей стилевого воплощения героя переходного периода позволяет проследить, как под влиянием времени меняется человеческий тип и способы его реализации в художественном произведении. «"Маленький человек", "лишний человек", "нигилист" и другие традиционные типы классической литературы трансформируются в прозе современных писателей» [8, с. 63].

Трансформация традиционных типов классической литературы и идеологического маркированного героя социалистического реализма вызвана как влиянием общего идеологического, духовного кризиса 1980–1990 гг., так и рубежом веков. Смена веков, по словам Л. Н. Толстого, «означает конец одного мировоззрения, одного способа общения людей и начало другого мировоззрения, одной веры, другого способа общения» [7, с. 5]. Исходя из этих факторов, в творчестве писателей Мордовии в этот временной отрезок еще не сложилась модель героя-современника как человека нового времени.

Изменения жизненных позиций героя, его идейной сущности, отражающей в определенной степени ценностные ориентации конкретного историко-литературного периода, наиболее ярко реализуются в жанровой стратегии рассказа, формирующей «интенсивный тип организации художественного времени и пространства, предполагающий ...центростремительную концентрированность сюжетно-композиционного единства» [6, с. 59]. В каждой национальной литературе судьба «малой формы» имеет свои особенности. Но при всем очевидном различии таких явлений... можно обнаружить и некоторые общие черты, связанные с художественной природой жанра» [6, с. 59]. Несмотря на национальную специфику, накладывающую отпечаток на творчество писателей, в их произведениях можно выделить нечто общее – единство соци-

ального и нравственного опыта, стремление рассказать о схожих процессах, меняющих быт и духовную жизнь страны.

Активизацию рассказа нередко связывают с поворотными моментами истории. Именно к таким периодам можно отнести 80–90-е годы XX века, но переломный исторический момент – отнюдь не единственная причина интенсивного развития данной жанровой формы.

Ощущение жизненного тупика, безысходность и беспросветность жизни, лишенной привычных нравственных ориентиров, пронизывают рассказ Е. Н. Муличевой «Зря». Экспозиция героя задана писательницей уже в названии. Лексема *зря*, используемая автором в качестве заглавия, создает определенный эмоциональный фон, заставляющий читателя искать ответ на вопрос: какой поступок героя получил такую авторскую оценку. Что совершил герой? Как прожита его жизнь, может быть, бесцельно, зря? Кроме того, просторечное наречие *зря* подсказывает, что герой рассказа – простой, бесхитростный человек, живущий обычной жизнью «маленького» человека. Писательница предлагает свою трактовку традиционного для литературы образа «маленького человека», почти исчезнувшего из прозы Мордовии 60–80-х гг. XX века из-за доминирования в общелитературном российском процессе канонов социалистического реализма.

Что же обозначает выражение «маленький человек»? Какой смысл придается слову «маленький»? Мал этот человек именно в социальном плане, поскольку занимает одну из нижних ступенек иерархической лестницы. Его место в обществе мало или вовсе незаметно. Человек считается «маленьким» еще и потому, что мир его духовной жизни и притязаний также до крайности узок, обеднен, наполнен всевозможными запретами. Для него не существует исторических и философских проблем. Он пребывает в узком и замкнутом круге своих жизненных интересов.

Чтобы показать жизнь «маленького человека», крестьянина, заполненную повседневными,

никогда не заканчивающимися заботами и хлопотами, автор прибегает к внутреннему монологу. Весь рассказ выстроен в форме внутреннего монолога главного героя, Генки, бывшего колхозника, механизатора, кочегара, а в новых экономических условиях безработного, стилистически организованного в форме несобственно-прямой речи, где писательница выступает лишь в роли тактичного комментатора. Выбранный Е. Н. Муличевой стилевой ракурс изображения героя перекликается со стилевой метой реализации героев-«чудиков» шукшинских рассказов. Внутренний диалог героя создает особую атмосферу, «атмосферу думания, того мучительного праздника, когда душа переполняется тревогой, чувствует неутраченную боль, ищет ответа, но тревогой этой она выведена из спячки, болит оттого, что живо чувствует все вокруг» [3, с. 87].

Вместе с Генкой писательница неторопливо, сдержанно, без гневных разоблачений ищет ответы на ключевые вопросы, возникшие у многих крестьян после крушения советского строя: почему развалились колхозы, почему не выплачивают зарплату, почему крестьянский труд вдруг потерял свою значимость.

Не найдя ответы на мучившие его вопросы, Генка, как и многие мужики, решает при помощи алкоголя избавиться от душевной тоски. «Да, он пьет. Как все мужики на их улице, в их селе. Найди сейчас хоть одного путного мужика – то есть здорового, не хворого, который бы не пил. Его в зоопарке показывать надо, как чудо природы. Бабы говорят, что они все как с цепи сорвались» [4, с. 194]. Генка объясняет свое пьянство как «чудик», поэтому его слова не воспринимают всерьез: «Лично он, Генка, пьет, потому что есть охота. Когда он говорит так, то все со смеху покатываются. А тут и смеяться нечего.... А в водке калорий навалом. Вот и выходит, что с учетом калорийности – водка самый дешевый продукт.... Вот если бы еще сделали так, чтобы водка была в виде порошка, как сейчас заграничные соки продают. Чтобы водичкой разбавил и водочка получилась. Многие бы спасибо сказали за такое изобретение» [4, с. 194]. Однако шуткой Генка пытается скрыть боль и душевную муку, он чувствует себя лишним, лишенным самого ценного – смысла жизни: «... по-черному Генка начал пить с тех пор, как стал безработным. Как клеймо ему поставили, ничем не скрыть» [4, с. 195].

Потеря работы – вот что самое страшное для вечного труженика. Работа – это та глубинная опора, на которой основывался весь мир героя, мир его семьи. И гибель этой опоры разрушает весь мир Генки. Он не хочет и уже не может работать за бутылку, совесть крестьянина,

привыкшего честно трудиться на земле, заставляет его не спать ночами в поисках ответа на вопрос: когда и почему он стал маленьким, незаметным, никому не нужным человеком. В Генкиных раздумьях-размышлениях, выраженных простым, незамысловатым языком, слышится крик, крик человека ищущего и не находящего своего места в бывшем, еще совсем недавно понятном и родном мире: «А руки сами по себе независимо от его воли накидывали веревку на застреху, привычно и умело делали петлю – он такими удавками мешки с зерном завязывает... Примерил петлю на шею. И где-то к ногам пополз ужас: “ Да что же я делаю?! Зря...” Но было уже поздно. Генкины узлы никогда сами не развяжутся. Топором рубали» [4, 198].

Самоубийство Генки, бесхитростного крестьянина, обладавшего и острым юмором, и забавной чудинкой, в определенной мере символизирует конец эпохи строительства социализма, породившей тот дефицит нравственности, с которым не могут справиться труженики, чье мировоззрение формировалось в соответствии с нравственным кодексом народной духовности. И «маленький человек» в интерпретации Муличевой оказывается не таким уж и маленьким, потому что не может человек, искренне любящий свою землю, труд, быть маленьким. Такие «маленькие» люди, как Генка, по мнению автора, и есть «соль земли», а его гибель означает утрату тех нравственных ценностей, которые составляли основу деревенского бытия.

Реализация героя в рассказе «Зря» стилистически близка к поэтике «деревенской прозы», определяющей чертой которой, по мнению критиков, является описание «не готового народного характера... в статике, а в динамике, которая оказывается процессом мучительного самоопределения стихийного ... существования. И приводят они своих героев не в президиумы торжественных заседаний, а на совестный суд, где сам человек выносит себе беспощадный нравственный приговор» [3, с. 80]. Приговор, который вынес себе герой рассказа «Зря», чересчур суров, но объясним системой нравственных координат, воспитавшей Генку. Герой беспощаден к себе из-за страха превратиться в равнодушного пьяницу, потерять то немногое, что осталось еще в нем от уважаемого хлебороба, и этот страх оказался сильнее страха смерти. Добровольный уход из жизни Генки является сигналом того, что возврата к прежней жизни нет и не будет, так как человек, выброшенный из привычной бытийной плоскости, чувствующий духовную тоску, не способен восстановить утраченную систему нравственных ценностей.

В. А. Петрухину в рассказе «Пусть птицы улетают...» удалось отобразить главную тенденцию 1990-х годов – дефицит духовности, уничтожающий человека, разъедающий общество изнутри. Наиболее остро дефицит духовности проявляется в семейных отношениях, именно в этой плоскости и разворачивается действие рассказа. Главный герой – молодой человек, Сергей Червяков, ради любимой девушки отказавшийся от прежней жизни, от тех нравственных ценностей, которые до встречи с Викой составляли основу его мировоззрения.

Писатель наделяет героя приметами успешного человека 1990-х годов: отдельная квартира, прибыльная работа, полезные знакомства, однако признаки успешности создают яркий контраст с эмоциональным состоянием героя: «...А может, вправду покончить все разом? Выстрелить в висок? Или броситься с крыши многоэтажного дома? Или отравиться чем-нибудь? Но только чтоб сразу, без мучений...» [5, с. 48]. Последующее развитие действия представляет собой путь, который приведет героя к неутешительному финалу.

Реминисценция, выбранная автором в качестве основного стилистического приема, позволяет В. А. Петрухину не только создать противоречивый образ главного героя, но и показать его связь с классической русской литературой.

Так, фамилия главного героя носит реминисцентный характер и отправляет читателя к одному из традиционных типов классической литературы – «маленькому человеку», Червякову, герою рассказа А. П. Чехова «Смерть чиновника», мелкому чиновнику, нелепому, жалкому в своем желании снискать прощение высокого чина. Современный Червяков так же, как и герой чеховского рассказа, должен заслужить, но не прощение высокопоставленного чиновника, а любовь жены.

Двойственность ценностной ориентации Сергея подчеркивает и название рассказа, представляющее собой прямую цитату из его любимой незатейливой песенки о любви: упрощенное понимание тех высоких идеалов, ради которых он полностью меняет свою жизнь.

Сергей Червяков, мечтающий о вечной любви идеалист, стремится ввысь, туда, где его наивные мечты станут реальностью, но для реализации этих возвышенных мечтаний нужна прочная основа, подкрепленная финансовой стабильностью, и поэтому он должен оставаться на земле. И вот уже студент-медик Червяков становится официантом Червяковым, готовым за хорошие чаевые угождать любому посетителю ресторана. Этот поступок открывает в положи-

тельном, на первый взгляд, герое сущность «маленького человека», готового, пусть даже ради любви, угождать и пресмыкаться.

Таким образом, моделируя образ героя, В. А. Петрухин выдвигает на первый план его веру в идеальную любовь, ради которой он готов пожертвовать своими принципами. Но, оправдывая свои поступки стремлением к вечной любви, положительный герой-идеалист достаточно легко отказывается от прежней нравственной ориентации и приспособливается к новым жизненным реалиям. Подобная гибкая мораль отражает и нравственное состояние общества 1990-х годов: вера в идеалы еще не полностью утрачена, но она параллельно сосуществует со стремлением обеспечить комфортную жизнь, ради которой многие готовы отказаться от прежних высоких стремлений.

Легкие деньги, вымечтанная любовь, отдельная квартира – все это на какое-то время приглушило боль от ссоры с родителями, ухода из института. Приобретенное финансовое благополучие хотя и приносило удовлетворение, тешило самолюбие, но не избавило от ощущения неправильно выбранного жизненного пути. Ссоры с женой, ее упрямство, грубость и раздражительность также усугубили нравственный кризис героя. Он близок к пониманию того, что все жертвы, принесенные им во имя любви, оказались напрасными: «Но ведь он и сейчас Вику любит, хотя и начинает потихоньку ненавидеть за ее характер. Развестись? Червяков не мог себя представить одного, без Вики. Он не признался бы себе в том, что обманулся в любимой, что жизнь просто обвела его вокруг пальца» [5, с. 50].

Стилистические приемы, раскрывающие эмоциональное состояние Сергея, достаточно разнообразны, это и внутренние монологи, и несобственно-прямая речь, переходящая в авторский комментарий. Особое, символическое звучание приобретает включение в текст прямых цитат из «Книги скорбных песнопений». Обращение к религиозным текстам в качестве стилистического приема, характеризующего внутренний мир героя, не свойственно литературе Мордовии. Это объясняется доминирующей ролью социалистического реализма, творческий метод которого предполагал использование религиозной символики лишь в качестве отрицательной характеристики персонажей или для создания негативного фона повествования.

Прикосновение к высокому позволило Червякову на короткое время вновь почувствовать себя счастливым: он перестал быть «маленьким человеком», а все его будничные проблемы, казавшиеся непреодолимыми, такими важными,

померкли, соприкоснувшись с вечным, несуетным, постоянным. Он вновь обрел надежду на счастливую жизнь с любимой женой. Но душевный подъем оказался недолгим, герой лишь получил небольшую отсрочку или, может быть, возможность изменить свою жизнь, выбраться из бытовой рутины туда, где существует иная человеческая мера успешности.

Однако с трудом восстановленное душевное равновесие вновь было нарушено: судьба предлагает Сергею укрепиться в своем стремлении отказаться от жизни «маленького человека». Но циничное желание случайной знакомой Марины воспользоваться ресторанными связями Сергея уничтожило то ощущение внутренней гармонии, которое он почувствовал после чтения стихов. Контраст между впечатлением от чтения «Книги скорбных песнопений» и поступком Марины оказался настолько велик, что Сергей окончательно потерял интерес к действительности, а окружающие люди представлялись ему размытыми цветовыми пятнами. Подобное восприятие реальности отражает не только эмоциональное состояние героя, утратившего свои иллюзии, но и свидетельствует о его капитуляции перед миром «маленьких» людей.

Вся эта цепь событий подводит Сергея к решению расстаться с жизнью: это его последняя попытка вновь стать человеком, без обидного определения «маленький».

Завершается рассказ описанием реакции Вики, обнаружившей тело мужа. Своей смертью он словно возродил в душе жены забытые ею человеческие чувства: «С разлетевшимся на мелкие ледяные кусочки сердцем она минут пять простояла у двери ванной, потом захотела позвать мужа и... с ужасом обнаружила, что голос ей не подчиняется...» [5, с. 57]. В этой ситуации имя героини – Виктория, означающее «победительница», приобретает символическое значение: именно ей и ей подобным, ограниченным, упрямым, автор отводит роль победителей.

Итак, образ «маленького человека» 1990-х годов интерпретирован писателями в соответствии с реалиями того времени. С. А. Муличевой и В. А. Петрухину удалось показать разрушительное воздействие моральных компромиссов на нравственную ориентацию человека, превращающих личность в «маленького человека».

#### Список использованных источников

1. Гинзбург, Л. Я. О литературном герое / Л. Я. Гинзбург. – М. : Сов. писатель, 1979. – 224 с.
2. Крамов, И. Н. В зеркале рассказа / И. Н. Крамов. – М. : Сов. писатель, 1979. – 296 с.
3. Лейдерман, Н. Л. Современная русская литература: 1950–1990-е годы : в 2 т. Т. 2 / Н. Л. Лейдерман, М. Н. Липовецкий. – М. : Академия, 2003. – 688 с.
4. Муличева, Е. Н. Зря // Бабы причуды / Е. Н. Муличева. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1997. – С. 193–198.
5. Петрухин, В. А. Пусть птицы улетают... / В. А. Петрухин // Восхождение : лит.-худож. сб. / сост. Н. М. Мирская, Ю. Ф. Юшкин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1993. – С. 48–58.
6. Скобелев, В. П. Слово далекое и близкое: Народ. Герой. Жанр / В. П. Скобелев. – Самара : Самарск. кн. изд-во, 1991. – 280 с.
7. Толстой, Л. Н. Конец века: о предстоящем перевороте / Л. Н. Толстой. – М. : Посредник, 1917. – 61 с.
8. Черняк, М. А. Современная русская литература : учеб. пособие / М. А. Черняк. – М., СПб. : Сага-Форум, 2004. – 352 с.

#### References

1. Ginsburg L.Ya. On the literary hero. Moscow, Sov. pisatel, 1979, 224 p. (in Russian)
2. Kramov I.N. In the mirror of a short story. Moscow, Sov. pisatel, 1979, 296 p. (in Russian)
3. Leiderman N.L., Lipovetsky M.N. Modern Russian Literature: 1950–1990s: in 2 volumes, Vol. 2. Moscow, Academiya, 2003, 688 p. (in Russian)
4. Mulicheva E.N. In vein. Women's whims. Saransk, Mordov. kn. izd-vo, 1997, pp. 193–198. (in Russian)
5. Petrukhin V.A. Let birds fly. Ascension. Saransk, Mordov. kn. izd-vo, 1993, pp. 48–58. (in Russian)
6. Skobelev V.P. The word far and close: People. Hero. Genre. Samara, Samarsk. kn. izd-vo, 1991, 280 p. (in Russian)
7. Tolstoy L.N. The End of the century: On the upcoming revolution. Moscow, Posrednik, 1917, 61 p. (in Russian)
8. Chernyak M.A. Modern Russian Literature. Moscow, St. Petersburg, Saga-Forum, 2004, 352 p. (in Russian)

*Поступила 11.09.2013 г.*

**ИСТОРИЯ**

УДК 94(470.345)»1917/1991»(045)  
ББК 63.3 (2р-6Мо)

**Кадерова Татьяна Николаевна**

кандидат исторических наук, доцент, заведующая кафедрой  
отечественной истории и этнологии  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
rus\_history@mordgpi.ru

**ПОВСЕДНЕВНАЯ ЖИЗНЬ ЛЮДЕЙ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ  
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (НА ПРИМЕРЕ МОРДОВИИ)\***

**Аннотация:** В статье рассматривается повседневная жизнь в годы Великой Отечественной войны на примере Мордовской АССР. Автор исследует важные проблемы, такие как введение карточной системы, размещение и трудоустройство эвакуированного населения, оказание помощи семьям фронтовиков. Показано, что повседневная жизнь людей в годы войны серьезно изменилась. Военно-технического превосходства над противником Советский Союз добился ценой огромного напряжения, лишений и жертв народа.

**Ключевые слова:** повседневная жизнь, карточная система, промтоварные карточки, подсобное хозяйство, эвакуированное население, жилищно-бытовые условия, помощь фронтовикам.

**Kaderova Tatyana Nikolayevna**

Candidate of Historical Sciences, Docent  
Head of the Department of Native History and Ethnology  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**EVERYDAY LIFE OF PEOPLE IN THE YEARS OF THE GREAT  
PATRIOTIC WAR (ON THE EXAMPLE OF THE MORDOVIAN ASSR)**

**Abstract:** Basing on the example of the Mordovian ASSR, the article considers the everyday life of people in the time of the Great Patriotic War. The author examines such important problems as the rationing system introduction, disposal and job placement of evacuated inhabitants and assistance to families of front-line soldiers. It is shown that the everyday life of people changed greatly during the war period. The Soviet Union achieved the military-technical superiority over the enemy at the cost of much efforts, privations and victims among the population.

**Key words:** everyday life, rationing system, ration cards, farms, evacuated inhabitants, living conditions, assistance to front-line soldiers.

Актуальность данной темы обоснована тем, что, несмотря на очевидные успехи региональной историографии в плане анализа общественно-политических, социально-экономических и социокультурных процессов, имевших место на территории Мордовии в XIX–XX вв. [1; 3; 7; 8; 9], повседневная жизнь людей в годы Великой Отечественной войны еще изучена недостаточно.

Великая Отечественная война резко отразилась на жизни и быте советских людей. Значительные изменения произошли в распределении продовольственных и промтоварных ресурсов страны, в формах товарооборота и организа-

ции снабжения населения. Ухудшились жилищно-бытовые условия. В сложившихся условиях жизненно важно было правильно распределить имеющиеся ресурсы. С этой целью был осуществлен переход к карточной системе, который в дальнейшем регулировался в зависимости от состояния продовольственных и промышленных товаров.

С 1 сентября 1941 г. постановлением СНК МАССР в республике вводилось нормированное снабжение хлебом, кондитерскими изделиями и другими продуктами в городах Саранске и Рузаевке. В соответствии с Постановлением устанавливались первая и вторая категории населения, в зависимости от которой отпускалось определенное количество продуктов питания. При СНК было создано бюро продовольственных карточек, которое обеспечивало тщатель-

\* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

ную подготовку всей торговой сети по карточкам. Была установлена плата потребителям за каждую карточку – 10 коп. ежемесячно, отпуск хлеба проводился по карточкам в счет установленных норм в столовых. С осени 1941 г. сократились нормы продажи хлеба. Так, в Кочкуровском, Саранском и Ромодановском районах жители снабжались хлебом с перебоями. В Инсарском районе норма отпуска составила на одного местного жителя 500 г, а на эвакуированного – 200–300 г [5, с. 267].

С конца апреля 1942 г. продажа по карточкам непродовольственных товаров стала осуществляться в Саранске, Рузаевке, Краснослободске, Ардатове, Темникове, Ковылкине, Ширингушах. В сельской местности она распространялась на рабочих и служащих совхозов, торфяных и лесных разработок, рыбных промыслов, железнодорожного и водного транспорта. Промтоварные карточки выдавались сроком до конца года. В отличие от порядка снабжения продуктами питания продажа строго фиксированного количества тех или иных товаров по непродовольственным карточкам не гарантировалась. На рабочую карточку предусматривалось 124 купона, для служащих – 100, для иждивенцев, включая детей и учащихся, – 80 купонов [4, с. 268]. Снабжение непродовольственными товарами сельского населения производилось через потребительскую кооперацию, куда из государственных фондов выделялись промышленные изделия, в том числе хозяйственного назначения. На одного человека в год приходилось хлопчатобумажных (льняных) 6 м тканей, 3 м – шерстяных, 1 пара обуви и т. п. Преимущественным правом в снабжении пользовались семьи военнослужащих и эвакуированные.

Не менее важной мерой руководства страны, направленной на улучшение продовольственного снабжения тружеников тыла, было постановление ЦК ВКП(б) и Совнаркома СССР «О выделении земель для подсобных хозяйств и под огороды рабочих и служащих», принятое 7 апреля 1942 г. В связи с постановлением тысячи трудовых коллективов приступили к созданию новых хозяйств и расширению существующих. В 1942–1944 гг. почти все крупные и средние предприятия республики обзавелись подсобными хозяйствами. В этих хозяйствах производилось значительное количество картофеля, овощей, мяса, молока, что позволило многим предприятиям полностью обеспечивать потребности своих коллективов в необходимых продуктах. В 1944 г. в подсобных хозяйствах и индивидуальных огородах г. Саранска было собрано 755 тонн зерновых и бобовых культур, 2000 тонн картофеля, 4258 тонн овощей, в 2 раза больше, чем было собрано в прошлом году [2].

В числе основных проблем военного быта оказалась жилищная. В результате массовой миграции резко возросло население городов и де-

ревень на востоке страны. В 1943 г. в Мордовии размещалось более 70 тысяч человек, в том числе 31 605 детей до 14 лет [5, с. 270]. В Саранске под жилье использовались бараки, пристройки временного типа. Жилищный вопрос стоял остро в течение всей войны. В Рузаевке в ходе проверки инструкторами горкома ВКП(б) было установлено, что значительная часть эвакуированных семей, живших в городе, дровами не обеспечиваются, а отдельные товарищи не определены на работу. Из 150 человек, работающих в паровозном, вагонном депо, 50 человек живут в вагонах, т. е. без минимальных бытовых условий: «Спят на нарах с посланной соломой, а подростки – слесаря – живут в депо и спят в шкафах...» [5, с. 233].

В Мордовии, как и в других регионах, тысячи людей ютились в землянках, в нетопленных бараках, после напряженных трудовых вахт спали в цехах, не снимая верхней одежды. В докладной записке инструкторов секретарю Рузаевского горкома ВКП(б) (февраль 1944 г.) говорилось об ужасном жилищно-бытовом положении учащихся ФЗО, трудового коллектива: «Общежитие ФЗО. Живут 106 человек. Ни в одной из комнат нет табуреток, сидят ребята в грязных спецовках прямо на постелях, не хватает одеял, ребята спят, прикрывшись только спецовкой» [5, с. 553].

Одной из серьезных проблем, игравших главную роль в обеспечении жизнедеятельности эвакуированного населения, были и вопросы трудоустройства. В постановлении Совнаркома МАССР от 22 июля 1941 г. требовалось немедленно устраивать прибывших эвакуированных на работу в колхозы, совхозы, на предприятия и учреждения. Однако исполкомы райсоветов занимались этим неудовлетворительно. Так, Темниковский райисполком не принял меры по привлечению и устройству эвакуированных граждан на работу в колхозы. Из 266 человек трудоспособного населения работали 196 человек. В колхозах из 436 человек работало только 136 [6, л. 32].

Возникали трудности со снабжением эвакуированного населения продуктами питания. По сведениям материалов заседания исполкома Козловского райсовета депутатов трудящихся «О состоянии обслуживания эвакуированного населения и семей красноармейцев» от 8 января 1942 г. в селе Чукалы-на-Вежне хлеб эвакуированному населению не выдавался подряд 20 дней, в селах Киржеманы, Козловка в снабжении хлебом имелись перебои по 3–5 дней, а также нередки случаи, когда хлеб выдается в половинной норме [6, л. 371]. Но несмотря на серьезные проблемы, в Мордовии эвакуированным жителям в основном быстро помогали преодолеть трудности. Эвакуированная А. Головачева писала: «... Я приехала в МАССР из города Сумы. Передо мной прежде встал вопрос – что будет с нами дальше. Но скоро мои размышления были рассеяны. Нас разме-

стили в колхозах Большеберезниковского района. Прием колхозников был исключительно сердечным» [5, с. 274].

Важной государственной задачей военного времени была работа по оказанию помощи фронтовикам. Созданные в Советах отделы по государственному обеспечению и бытовому устройству следили за правильным и своевременным назначением и выплатой пенсий и пособий, рассматривали жалобы и выносили решения. Но в результате проверок было выявлено, что есть проблемы в снабжении продовольствием семей фронтовиков. Политотделом Атяшевского райвоенкомата и женсоветом Атяшевского района в апреле 1944 г. было установлено, что некоторые семьи военнослужащих находятся в исключительно тяжелом положении. Они питались мясом павших лошадей и перегнившим картофелем. В результате наблюдались случаи смертности, а также полного истощения [5, с. 575–576].

В июле 1941 г. вышло постановление СНК МАССР об открытии в Саранске Дома инвалидов войны, 9 октября – постановление бюро обкома ВКП(б) о создании республиканского Комитета помощи по обслуживанию больных и раненых бойцов и командиров Красной армии. В 1944 г. в республике для семей фронтовиков построено 185 новых домов, 27 домов для семей своих земляков-воинов построили колхозники Теньгушевского района, 16 домов – в Ковылкинском районе, 12 – в Старосиндровском [5, с. 576].

Таким образом, повседневная жизнь людей в годы войны серьезно изменилась. Чтобы обеспечить потребности населения в важнейших товарах, государство вынуждено было ввести карточную систему и нормированное снабжение населения. Большую помощь в решение продовольственной проблемы оказало индивидуальное и коллективное огородничество. Во время Великой Отечественной войны тыл страны являлся тем источником, который материально и духовно питал действующую армию, давал ей силы для вооруженной борьбы с врагом. Военно-технического превосходства над противником Советский Союз добился ценой огромного напряжения, лишений и жертв народа.

#### Список использованных источников

1. Кадерова, Т. Н. Земства и развитие культуры мордовского края / Т. Н. Кадерова, Т. И. Кильдюшкина // Центр и периферия. – 2012. – № 2. – С. 124–125.
2. Красная Мордовия. – 1944. – 22 сентября.
3. Мирошкин, В. В. «Бытовое» православие мордвы как элемент этнической идентичности в первой трети XX века / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 90–94.

4. Мордовия в период Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. : в 2 т. Т. 2 / под общ. ред. В. А. Юрченкова. – Саранск, 2005. – 424 с.

5. Мордовия. 1941–1945 : сб. документов / сост.: Е. И. Бакаев, Л. А. Богданович [и др.]. – Саранск, 1995. – 749 с.

6. Центральный государственный архив Республики Мордовия (ЦГА РМ). – Ф. Р-228. – Оп. 6. – Д. 38. – Л. 32–371.

7. Шарин, М. С. Политические репрессии в СССР в 30–40-е годы XX века глазами современного российского общества. Опыт социологического опроса / М. С. Шарин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 117–121.

8. Шишулина, Т. П. Структура и основные функции органов внутренних дел Мордовии в предвоенное десятилетие / Т. П. Шишулина, С. В. Ивенин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 111–115.

9. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 13–18.

#### References

1. Kaderova T.N, Kildyushkina T.I. Zemstva and cultural development of Mordovia region. The Center and the Periphery, 2012, No. 2, pp.124–125. (in Russian)
2. *Soviet Mordovia*, 1944, September 22. (in Russian)
3. Miroshkin V.V. The 'everyday' orthodoxy of Mordovian people as an element of their ethnic identity in the first third of the XX century, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 90–94. (in Russian)
4. Mordovia in the period of the Great Patriotic War of 1941–1945. In 2 volumes. Vol. 2. Saransk, 2005, 424 p. (in Russian)
5. Mordovia. 1941–1945, a collection of documents. Saransk, 1995, 749 p. (in Russian)
6. The Central State Archives of the Republic of Mordovia (CSA RM). F.R. 228. S. 6. F. 38, pp. 32–37. (in Russian)
7. Sharin M.S. Political repressions in the USSR in the 30-40s of the XX century through the eyes of modern Russian society. Experience of the public survey, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 117–121. (in Russian)
8. Shishulina T.P., Ivenin S.V. The Structure and main functions of the Mordovian Department of Internal Affairs in the prewar decade, *The Humanities and Education*, 2012, No. 1 (9), pp. 111–115. (in Russian)
9. Shukshina T.I., Zamkin P.V. Development of scientific research activities in a pedagogical institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 13–18. (in Russian)

Поступила 03.09.2013 г.

УДК 378: 94:32(045)  
ББК 74.58

**Мартыненко Александр Валентинович**

доктор исторических наук, профессор

кафедра всеобщей истории

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

arkanaddin@mail.ru

## ИЗУЧЕНИЕ ФЕНОМЕНА ЭКСТРЕМИЗМА В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ\*

**Аннотация:** Статья представляет собой анализ социокультурного феномена экстремизма в контексте его изучения в системе высшего образования. Автор отмечает позитивную роль российских вузов в профилактике этого негативного явления.

**Ключевые слова:** экстремизм, терроризм, ксенофобия, ваххабизм, система высшего образования, элективные курсы.

**Martynenko Aleksandr Valentinovich**

Doctor of Historical Sciences, Professor

Department of General History

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

## STUDYING THE PHENOMENON OF EXTREMISM IN RUSSIAN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF FORMATION OF INTER-ETHNIC AND INTER-RELIGIOUS TOLERANCE

**Abstract:** The article represents the analysis of the socio-cultural phenomenon of extremism in the context of its studying in the system of higher education. The author notes a positive role of Russian higher education institutions in the prevention of this negative phenomenon.

**Key words:** extremism, terrorism, xenophobia, Wahhabism, system of higher education, elective courses.

За последние два десятилетия в мире произошли изменения, которые без преувеличения можно назвать тектоническими. Ушла в небытие мировая социалистическая система, распался Советский Союз. По постсоветскому пространству прокатилась кровавая волна межэтнических и гражданских войн. Завершилось глобальное противостояние, вошедшее в историю под названием «холодная война». Резко возросла роль в мировой геополитике Соединенных Штатов Америки, которые, опираясь на мощный экономический и военный потенциал, стали претендовать на роль своеобразного «международного жандарма», фактически объявив сферой своих «жизненных интересов» весь земной шар. Как следствие, как никогда ранее, широкое распространение получили так называемые «двойные стандарты», в соответствии с которыми западные державы во главе с теми же США присвоили себе единоличное право решать, какие действия

тех или иных государств соответствуют нормам международного права, а какие – нет. Решения, естественно, принимаются в пользу западных союзников. Вспомним не столь давние события, когда «мировое сообщество» равнодушно отмалчивалось по поводу резни, учиненной грузинскими войсками в Южной Осетии, но сразу обвинило Россию в агрессии, когда российские войска фактически отразили нападение на своих миротворцев и пресекли массовые убийства мирного населения. Список подобных примеров можно продолжить. Риторический вопрос: почему Косово «можно» отделиться от Сербии, а Абхазия и Южная Осетия в западных СМИ – «сепаратистские республики» и «русские протектораты»? В принципе понятны протесты западных лидеров по поводу ядерной программы недружественной для них Исламской Республики Иран. Но наличие ядерного оружия у Государства Израиль, находящегося в состоянии перманентной войны (то «внутренней», то «внешней»), особого беспокойства и возмущения на Западе не вызывает...

Соответственно в столь сильно изменившемся мире возникли новые вызовы, среди

\* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

которых особую опасность приобрела угроза международного терроризма.

Как социально-политический феномен терроризм существует столько же, сколько существует человеческая цивилизация. Что такое убийство Гая Юлия Цезаря, как не акт политического терроризма? Сегодня в мире действует огромное количество экстремистских группировок самого разного толка. Это и широкий спектр националистических движений, которые с помощью террора ведут «борьбу за независимость» (в своем, конечно, понимании) – Ирландская Республиканская Армия в Великобритании, организация басков ЭТА в Испании, Курдская рабочая партия в Турции. Это и левацкие группы самого разного толка – от хулиганствующих российских «нацболов» Лимонова 90-х до маоистских повстанческих армий в Южной Америке [6]. Это и организации, проповедующие расовую ненависть, – неонацисты, скинхеды [7]. Это и религиозные террористические организации – такие организации есть, например, в иудаизме и индуизме.

Но, к сожалению, говоря о террористической угрозе современному миру, в основном подразумевается так называемый «исламский экстремизм». Это связано с целым рядом широко известных событий последних лет – достаточно вспомнить беспрецедентные атаки на США 11 сентября 2001 года. Это также связано и с тем, что по всему миру активно действуют многочисленные террористические группировки, открыто апеллирующие к исламской традиции и заявляющие, что они ведут «джихад» против американских «крестоносцев» (сохраняя средневековую риторику «диалога меча и ятагана!»), против еврейских «сионистов» и, конечно, против «русских империалистов» на Северном Кавказе. Более того, существует глобальная, мощная террористическая сеть, в значительной степени координирующая деятельность всех этих групп, – печально известная «аль-Каида» (буквально – «База»). И, наконец, это связано с тем, что во многих государствах мира (в их числе – и Российская Федерация) сохраняются вооруженные конфликты, своеобразные «мятежевойны», в которых в роли мятежников выступают опять-таки различные группировки мусульман [См. подробнее: 3].

Все это привело к тому, что в средствах массовой информации, да и в обывательском сознании широкое хождение получило мнение, согласно которому ислам якобы является религией крайне агрессивной и нетерпимой, едва ли не поддерживающей терроризм и во всяком случае оправдывающей убийства «иноверцев»...

Реакция многих мусульман на такую риторику крайне болезненная. Лидеры мусульманского духовенства, мусульманские богословы, в том числе российские, заявляют, что ислам оклеветан недоброжелателями, что ислам – это великая религия мира, в которой уважение к людям иных культур и верований является важнейшей особенностью. Террористы при этом оцениваются как не имеющие никакого отношения к подлинному, традиционному исламу, как люди, порочащие высокие идеалы этой великой религии.

Прежде всего, будем исходить из того, что ставить знак равенства между исламом в целом и исламским радикализмом в частности совершенно неправомерно. Исламская цивилизация на протяжении столетий своего существования создала великую культуру, ставшую неотъемлемой частью культуры мировой... Богослов-интеллектуал аль-Газали и ученый-энциклопедист Авиценна (Ибн Сина), философ Ибн Араби и суфий Баха-ад-Дин Накшбанд, целая плеяда классиков персидско-таджикской поэзии и мусульманские модернисты современности по праву составляют гордость мировой уммы (мусульманской общины). Более того, ислам – это не только взлеты человеческого духа, шедевры архитектуры и утонченная поэзия. Ислам – это образ жизни, который подразумевает уважение к старшим, помощь материально нуждающимся, защиту сирот и (что важно для нашей темы) мирное соседствование с людьми иных культур и вероисповеданий.

С другой стороны, необходимо признать, что разнообразные течения и общины мусульман, исповедующих крайние взгляды и применяющих в той или иной степени методы террора, существовали на протяжении всей многовековой истории исламского мира. Такие общины появились уже в первые века ислама, когда на обширной территории Арабского Халифата началась политическая борьба, зачастую перерастающая в гражданские войны, в отношении которых мусульмане применяют термин *фитна* («смута»). В горниле фитны второй половины VII века появились хариджиты – самостоятельное направление ислама, в котором действовали общины (азраkitы, другие), применявшие «принцип религиозного убийства», то есть террор. Тогда же сформировалось другое направление ислама – шиизм, в рамках которого также возникают отдельные террористические общины. Достаточно вспомнить исмаилитов-низаритов Ирана, создавших тайный орден террористов-смертников, европейское название которых – ассасины – до сих пор в английском, французском и итальянском языках переводится как «убийца». Справедливости ради отметим, что болезненные расколы,

внутренние смуты и экстремистские общины имели место не только в исламской истории. Достаточно вспомнить о религиозных войнах между католиками и гугенотами в средневековой Франции или повстанческие тайные братства буддистов и даосов в имперском Китае.

Однако истоки современного исламского радикализма уходят своими корнями в XVIII столетие, когда в пустынях Аравии, на родине ислама, среди кочевников бедуинов, исповедующих ислам суннитского толка, появился проповедник по имени Мухаммад ибн Абд аль-Ваххаб. Он учил, что ислам необходимо «очистить» от всех «недозволенных новшеств», которые появились после смерти Пророка. В частности, к таким новшествам аль-Ваххаб относил культ мусульманских святых, очень развитый в исламском мире в рамках мистического и аскетического движения суфиев. И, конечно, важной частью проповеди аль-Ваххаба было обоснование необходимости вести «священную войну» против всех противников ислама. Примечательно, что к таким противникам неистовый проповедник относил большинство мусульман, которые с его точки зрения были «мунафикун» – «лицемерами», отошедшими от норм истинного, «чистого» ислама – ислама времен самого Пророка. Так зародилось учение, которое в литературе не совсем корректно называют «ваххабизм» – сами последователи доктрины аль-Ваххаба именуют себя «салафийя» («салафиты»), что в переводе с арабского означает «сторонники учения предков» [См. подробнее: 8].

Под лозунгами учения аль-Ваххаба значительная часть Аравии была объединена знатным родом Саудитов. И по сей день учение салафийя (ваххабизм) является официальной идеологией Королевства Саудовская Аравия – страны, на территории которой находятся главные святыни ислама, священные города Мекка и Медина.

В XX столетии, особенно после Второй мировой войны, на организационной и идейной основе салафийя возникло огромное количество экстремистских идеологий и организаций. Крупнейшими идеологами, своего рода интеллектуальной элитой радикального салафийя XX века стали египтянин Сайид Кутб и пакистанец Абу Аля аль-Маудуди. Наиболее известными радикальными салафитскими группировками стали движения «Талибан» в Афганистане и Пакистане, «Хамас» в Израиле, «Ихван аль-Муслимин» в Египте, «Абу Саяф» на Филиппинах, Вооруженная исламская группа в Алжире, наконец, – упомянутая выше «аль-Каида». Этот экстремистский «ландшафт» осложняется наличием радикальных течений в другой ветви ислама, шиизме (например, группировка «Хэзболлах» в Ливане).

Проблема исламского радикализма не обошла стороной и Россию. Первые салафитские (ваххабитские) группы появились на Северном Кавказе еще в 1970-е, но тогдашняя, советская власть достаточно жестко пресекла их деятельность. Однако после распада Советского Союза во всех мусульманских регионах постсоветского пространства стали возникать десятки организаций, общин, групп и группировок, активисты которых исповедовали идеи салафийя. Эти люди давали сложному, имеющему значительный нравственный потенциал, понятию «джихад» упрощенную трактовку, как только «священной войне против неверных». Итог известен: салафиты приняли активное участие в повстанческих движениях Средней Азии (особенно в Таджикистане), а также в наших печально известных «чеченских» войнах. В настоящее время радикальные салафитские группы продолжают свою подрывную деятельность против Российского государства. Они неоднократно подвергали террористическим атакам Москву и другие российские города. Весьма опасной тенденцией представляется их быстрое распространение в Европейской части России, в частности в Поволжье. В середине 1990-х попытка (впрочем, неудачная) создать салафитскую общину имела место и в Мордовии...

Однако необходимо констатировать, что для подавляющего большинства российских мусульман идеи и методы салафитов оказались чуждыми. В российской умме – мусульманской общине по-прежнему сильны традиции веротерпимости и добрососедства с православными народами нашей страны.

Все вышесказанное позволяет констатировать, что изучение экстремизма во всех его проявлениях является крайне актуальным и злободневным, в том числе в рамках системы высшего образования Российской Федерации. Автор данной статьи придерживается мнения, которое, возможно, окажется дискуссионным и спорным. Мнение это заключается в том, что феномен экстремизма как объект изучения буквально пронизывает все гуманитарное высшее образование – особенно, конечно, образование историческое и отчасти философское.

Во-первых, большинство преподаваемых в вузах исторических дисциплин в значительной степени включает в себя анализ классовой или, если угодно, социально-политической борьбы, для которой имманентно присущи экстремистские действия (терроризм, уличные беспорядки, повстанческая деятельность и пр.). В связи с этим историк Т. Д. Надькин выдвинул любопытный термин «социальный экстремизм»: «Интерес мыслителей разных времен и народов к вопросу о праве на восстание не случаен и

связан с многовековой практикой сопротивления отдельных социальных групп и классов тому или иному политическому строю, ущемляющему их интересы и потому воспринимаемому как несправедливый, тиранический и т. п. Восстания и революции зачастую находят оправдание и даже апологию в марксистской и либеральной литературе, но имманентная присущность данным процессам насилия позволяет их рассматривать как разновидность экстремизма – назовем ее “экстремизмом социальным”» [1, с. 68].

Во-вторых, изучение богатейшего и многообразного философского и литературного наследия человечества тоже подразумевает соприкосновение и с носителями экстремистских идей, и с их оппонентами. В философии одним из многих примеров может служить марксизм с его трактовкой революций как «локомотивов истории» и позитивизм, отстаивающий эволюционный путь развития. Еще больше таких примеров в мировой художественной литературе: с одной стороны, идеализированные образы революционеров в романе «Что делать?» Чернышевского, подросток-бунтарь из «Над пропастью во ржи» Сэлинджера, протестная поэзия американских битников; а «по ту сторону баррикады» – Федор Михайлович Достоевский с его «слезинкой ребенка» и ужасом перед «бесами» (теми же революционерами) или Энтони Берджесс, показавший отвратительность любого насилия в знаменитом «Заводном апельсине»...

В-третьих, в последние годы в общем ряду преподаваемых в вузах гуманитарных дисциплин появились курсы, специально посвященные рассматриваемой проблеме. Кроме «Конфликтологии», это широкий спектр элективных курсов и факультативов. В частности, в Мордовском государственном педагогическом институте с 2009–2010 учебного года ведется элективный курс «Профилактика ксенофобии и экстремизма (российский опыт)», разработанный автором данной статьи и кандидатом юридических наук, доцентом Л. А. Потаповой. Курс обеспечен двумя учебными пособиями [4; 5] и структурно делится на два модуля: в первом дается общий обзор экстремистских течений и идеологий; во втором – представлен опыт правовой профилактики данных деструктивных и опасных явлений в современной России. Кроме того, противодействию терроризму посвящена просветительская и мониторинговая деятельность инновационного структурного подразделения указанного вуза – научно-исследовательской лаборатории «Научно-методическое обеспечение профилактики экстремизма и ксенофобии в системе российского образования», руководителем которой также является автор данной статьи [2].

Безусловно, противодействие экстремизму – это не только задача государства. Здесь нужны консолидированные усилия и общественных организаций – национально-культурных автономий, всего гражданского общества, всех граждан страны. Именно поэтому большую роль в этнокультурном и религиозно-просветительском просвещении российского общества призвана играть система высшего образования Российской Федерации, которая, по глубокому убеждению автора этих строк, достойно эту миссию выполняет.

#### Список использованных источников

1. Еремина, С. С. Глобальный вызов экстремизма: историко-политический, правовой, психологический аспекты проблемы : коллектив. монография / С. С. Еремина, А. В. Мартыненко, Т. Д. Надкин, Л. А. Потапова, Е. В. Царева. – Саранск, 2012. – 141 с.
2. Еремина, С. С. Роль российских вузов в профилактике ксенофобии и экстремизма (на примере Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / С. С. Еремина, А. В. Мартыненко, Т. д. Надкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 54–56.
3. Кепель, Ж. Джихад: экспансия и закат исламизма / Ж. Кепель. – М. : Ладомир, 2004. – 468 с.
4. Мартыненко, А. В. Историко-правовые основы противодействия экстремизму : учеб. пособие / А. В. Мартыненко, Л. А. Потапова. – Саранск, 2011. – 92 с.
5. Мартыненко, А. В. Профилактика ксенофобии и экстремизма (российский опыт) : учеб. пособие / А. В. Мартыненко, Л. А. Потапова. – Саранск, 2009. – 90 с.
6. Мяло, К. Г. Под знаменем бунта: очерки по истории и психологии молодежного протеста 1950–1970-х годов / К. Г. Мяло. – М. : Молодая Гвардия, 1985. – 287 с.
7. Шнирельман, В. А. «Чистильщики московских улиц»: скинхеды, СМИ и общественное мнение / В. А. Шнирельман. – М. : Academia, 2007. – 116 с.
8. Delong-Bas, N. J. Wahabbi Islam: from revival a reform to global Jihad / N. J. Delong-Bas. – L.; N.Y. : Tauris, 2004. – IX, 370 p.

#### References

1. Eryomina S.S., Martynenko A.V., Nadkin T.D., Potapova L.A., Tsaryova E.V. Global challenge of extremism: historical and political, legal, and psychological aspects of the problem. Saransk, 2012, 141 p. (in Russian)
2. Eryomina S.S., Martinenko A.V., Nadkin T.D. The role of Russian higher education institutions in the prevention of xenophobia and extremism (on the example of Mordovian State Pedagogical Institute named after

M.E. Evseyev), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 54–56. (in Russian)

3. Kepel G. *Jihad: expansion and decline of Islamism*. Moscow, Ladomir, 2004, 468 p. (in Russian)

4. Martynenko A.V. *Historical and legal bases of counteraction against extremism*. Saransk, 2011, 92 p. (in Russian)

5. Martinenko A.V. *Xenophobia and extremism prevention (Russian experience)*. Saransk, 2009, 90 p. (in Russian)

6. Myalo K.G. *Under the revolt banner: Sketches on history and psychology of the youth protest of the 1950–1970s*. Moscow, Molodaya Gvardiya, 1985, 287 p. (in Russian)

7. Shnirelman V.A. *‘Cleaners of Moscow streets’: skinheads, Mass media and public opinion*. Moscow, Academia, 2007, 116 p. (in Russian)

8. Delong-Bas N.J. *Wahabbi Islam: from revival a reform to global Jihad*. L.; N.Y., Tauris, 2004. – IX, 370 p.

Поступила 11.06.2013 г.

УДК 37.015.3 (=511.152)  
ББК 74.03

### Мирошкин Владимир Вячеславович

кандидат исторических наук, доцент  
кафедра всеобщей истории

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
miroshkinv@yandex.ru

### ОПЫТ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В МОРДОВСКОЙ КРЕСТЬЯНСКОЙ ОБЩИНЕ\*

**Аннотация:** Статья посвящена изучению исторического опыта этнокультурного воспитания в крестьянской общине мордвы. Особое внимание уделено механизмам передачи этнокультурных традиций, воспитанию этнического самосознания, специфике этнокультурной воспитательной системы мордовского народа.

**Ключевые слова:** этничность, идентичность, мордовская община, крестьянство, этнокультурное воспитание, молодежь, традиция.

### Miroshkin Vladimir Vyacheslavovich

Candidate of Historical Sciences, Docent  
Department of General History

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

### EXPERIENCE OF ETHNOCULTURAL EDUCATION IN THE MORDOVIAN PEASANT COMMUNITY

**Abstract:** The article is devoted to studying a historical experience of ethnocultural education in the Mordovian peasant community. A special attention is paid to the ways of transfer of ethnocultural traditions, education of ethnic self-consciousness, and the specificity of ethnocultural educational system of the Mordva.

**Key words:** ethnicity, identity, Mordovian community, peasants, ethnocultural education, youth, tradition.

Происходящие процессы глобализации и модернизационной интеграции актуализировали проблему этнической идентичности и ее

феноменов – этнических ценностей, исторических корней, этнической культуры как в России, так и в ее регионах, в том числе в Республике Мордовии. Между тем важнейшим условием выживания этноса является передача и сохранение этнокультуры именно в молодежной среде. В этой связи приобретают особую ценность

\* Работа проводилась при поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках проекта «Историко-культурные традиции мордвы в формировании толерантного мировоззрения молодежи» (№13-11-13008 а(р)).

и востребованность традиции этнокультурного воспитания, апробированные нашими предками в течение многих поколений.

В рамках данной статьи обратимся к изучению исторического опыта этнокультурного воспитания, накопленному в мордовской крестьянской общине. Последняя отличалась не только своими устойчивыми социальными связями и традиционностью уклада жизни, но и высокой степенью сохранности в ее среде того национального духа и колорита, которые определили высокую степень витальности мордовского народа [3, с. 88].

Передача этнокультурных традиций, воспитание этнонационального самосознания – одна из важнейших функций общинного института у мордвы, которая осуществлялась им с неизменной опорой на семью в процессе социализации личности. В общинной среде происходило приобщение ребенка к национальным обычаям, обрядам, праздникам, здесь дети узнавали народные предания, получали первые религиозные представления [7, с. 113].

За многовековую историю мордовского этноса у него в рамках института общины сложилась собственная система мер по воспитанию у молодежи этнического самосознания, где первостепенное место занимало формирование у детей образа и понимания Родины. Для юного общинника Родина начиналась с семьи. В сельской общинной среде родительское слово обладало непререкаемым авторитетом и возводилось в ранг святыни: *«Тядянь валсь – святой вал»* (мокш.) «Материнское слово – святое слово» [9, с. 44]. Это, с одной стороны, способствовало постижению ребенком самого понятия «святости», а с другой стороны, посредством близких и понятных ему образов отца и матери формировало у него образ Родины, также перенося ореол родительских святости на последний: *Самай цебярь странась – Родинась, самай цебярь ялгась – тядясь* (мокш.) «Самая лучшая страна – Родина, самый лучший друг – мать», *Родной масторсь – родной тядя* (мокш.), *Родной масторсь – родной ава* (эрз.) «Родная земля (страна) – родная мать» [9, с. 33, 47]. Такие мирские правила, как послушание, уважение родителей, почитание предков, служившие мордве эталоном в семейной жизни, одновременно выступали фундаментом, на который опирались принципы и механизмы национальной системы этнокультурного воспитания.

Следующей важной категорией данной системы был отчий дом. Народная мудрость гласит: *Эрь нармонць кельги эсь пизонць, а ломанць – эсь кудонць* (мокш.), *Эрьва нармунесь эсь пизэнзэ шны* (эрз.) «Каждая птица любит (хвалит)

свое гнездо, а человек – свой дом» [9, с. 35]. В стенах деревенского дома, как правило, выросло и проживало не одно поколение. Отсюда и тот своего рода мистический ореол, который его окутывал: *Эсь кудсот стенатневок лездыхть* (мокш.) «В своем доме и стены помогают» [9, с. 34]. Почитание дома, домашнего очага выступали и как проявление почтения к родителям, и как дань памяти предкам. Вместе с тем это и залог знания национальной культуры, уважения народных традиций и обычаев, что является одним из ключевых условий этнокультурного воспитания.

В качестве другой составной части следует назвать село, деревню. В прошлом мордовские населенные пункты представляли патронимическое поселение, где крестьянская община была в определенной степени семейно-родственным коллективом. Поэтому в сознании мордовского крестьянина родное село ассоциировалось с родным домом, где община выступала в роли большой дружной семьи. Отсюда берут начало такие мордовские пословицы, как *Эсь вели суват – кудонь келес туват* (мокш.) «В свое село войдешь – ко всем зайдешь», *Шачема (эсь) велесот нармоттневок роднойхть* (мокш.), *Тонсеть масторсо варакаськак вечкеви* (эрз.) «В родном (своем) селе и птицы (ворона) родные» [9, с. 34]. Село для мордвина автоматически включалось в круг близкого и родного. Народная мудрость на этот счет недвусмысленно замечает: *Родной ошу (вели) – кись яла кели* (мокш.) «В родной город (село) – дорога всегда шире», *Куване тят яка, шачема вастце (веленце) аф юкстави сембе сяка* (мокш.) «Где бы человеку ни жить (трудиться), родное село не забудется» [9, с. 32, 34]. При этом общинная традиция, связанная с необходимостью поддержания культурного облика села, выступала как наглядная процедура по воспитанию у молодежи бережного отношения к своей «малой» Родине, по заботе о ней.

В общинной среде также свято следовали правилу, отраженному в фольклоре: *Мяляфтк (кельк) эсь велецень, родцень, мяляфтк и сембе эсь народцень* (мокш.), *Вечк аволь ансяк эсеть родонть, вечк весе народонть* (эрз.) «Помни (люби) не только свое село (род), помни и весь свой народ» [9, с. 32]. Любовь к своему народу проявлялась в знании и уважении его культуры, что способствовало сохранению этнической памяти, ощущению духовного родства, исторической связи и преемственности поколений. Не случайно одна из мордовских пословиц на этот счет гласит: *Кие таштонть стувтсы, се одонть а чарькодъсы* (мокш.) «Кто старое забывает, тот новое не понимает» [9, с. 29].

Традиции и обычаи передавались и осваивались в ходе совместного досуга, праздников, коллективных молений по случаю предотвращения стихийных бедствий (засухи, падения скота), начала или завершения земледельческих работ и т. п.

В целом общинные праздники, имевшие ярко выраженную национальную направленность и окраску, составлявшие важный аспект духовной памяти народа, играли у мордвы значительную роль в процессе формирования этничности в молодежной среде [1, с. 88–89]. В мордовском традиционном обществе через них осуществлялось ценностное восприятие времени, закреплялись определенные нормы поведения, создавались новые [2, с. 91]. Имея религиозное, магическое, нравственное, аграрное значение, они способствовали развитию национальных традиций, объединению людей разных поколений, приобщению молодежи к самобытной культуре мордовского народа. Следует отметить, что в подобных мероприятиях участвовала не только мордовская молодежь, они являлись составной частью досуга и русского, и татарского подрастающего поколения региона [6, с. 67]. Поэтому охват досуговой сферы жизни общинной молодежи элементами национальной культуры, сохранение ярких обычаев и традиций в ее среде как нельзя более отвечал как интересам решения проблемы формирования этничности у молодого поколения, так и усвоению основных принципов и правил выстраивания межкультурного диалога.

В мордовской общине этнокультурное воспитание проводилось в тесной взаимосвязи с патриотическим, экологическим и трудовым [8, с. 75–77]. Ребенку с колыбели прививалась любовь к природе родного края. Его учили ценить и бережно относиться к окружающей его флоре и фауне. Здесь примером подрастающему поколению служило рациональное природопользование и природоохранные меры со стороны сельского общества. На разумном использовании природных богатств зиждилось и трудовое воспитание. Любовь к труду обуславливала бережное отношение к земельным и лесным угодьям, богатству растительного и животного мира, так как от степени рационального использования даров природы зависел не только собственный достаток, но и благосостояние потомков.

С детства мордовских крестьян приучали к мысли, что любовь к своему краю и народу налагает обязанности не только бережно относиться к родной природе, но и защищать Отчизну от внешней агрессии. Мордовский фольклор по этому поводу замечает: *Кие Родинаң кель-*

*гсы, ся врагтонга араласы (мокш.) «Кто Родину любит, тот ее защищает», Кие Родинаң кельгсы, ся врагть виенц нельгсы (мокш.) «Кто Родину любит, тот всегда врага победит» [9, с. 101, 103].*

Примечательно, что этнокультурное воспитание у мордвы было тесно связано не только с патриотическим, но и с поликультурным воспитанием [4, с. 55]. Добрые отношения с соседними этносами, взаимное проникновение, взаимное обогащение культур, признание и уважение особенностей историко-культурного развития друг друга являлись определяющими на протяжении всей истории мордовского этноса [5, с. 24–30]. Поэтому формирование этнического самосознания у мордовского крестьянства исключало необходимость возвеличивания своего народа и его культурных достижений в ущерб достоинству других этносов. Здесь также не было места для панической боязни чужих традиций и обычаев, так как боятся обычно того, чего не понимают. Знание и понимание собственной этнической культуры, бережное отношение к природе родного края, осознание необходимости защиты его от врагов, с одной стороны, и уважение традиций и обычаев иных этносов, межэтническое сотрудничество и взаимопомощь, с другой стороны, составили удивительный сплав, определивший должную эффективность системы этнокультурного воспитания мордвы в условиях полиэтничного региона. Не случайно соседствуют в мордовском фольклоре, мирно уживаясь между собой, две такие разные народные мудрости, сконцентрировавшие в себе краеугольные аксиомы этнопедагогики мордвы: *Мокшэрзятне – простойхть няемс, да мяльсна стака ворьфтемс (сявомс) (мокш.) «Мордва проста с виду, да не даст себя в обиду», Эрь народть сонценъ коенза (мокш.), Эрьва народонтъ эсензэ коензэ (эрз.) «У каждого народа свои обычаи» [9, с. 33].*

Таким образом, этнопедагогика, общинные традиции предоставляют бесценный опыт в деле этнокультурного воспитания, который сегодня вполне востребован современным обществом.

#### Список используемых источников

1. Корнишина, Г. А. Обрядовая культура в системе функционирования мордовского этноса / Г. А. Корнишина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3. – С. 86–90.
2. Мирошкин, В. В. «Бытовое» православие мордвы как элемент этнической идентичности в первой трети XX века / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 90–93.

3. Мирошкин, В. В. К вопросу об отношении мордовского общинного крестьянства к политике просвещения 1920-х годов / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1. – С. 85–88.

4. Мирошкин, В. В. К вопросу об исторически сложившейся модели поликультурного дискурса в Республике Мордовия / В. В. Мирошкин // Российский научный журнал. – 2012. – № 1. – С. 52–57.

5. Мирошкин, В. В. Межэтнические отношения на территории Республики Мордовия в контексте культурного диалога / В. В. Мирошкин // Российский научный журнал. – 2012. – № 5. – С. 24–30.

6. Мирошкин, В. В. Роль общинных традиций в формировании модели конструктивного межкультурного дискурса / В. В. Мирошкин // Российский научный журнал. – 2010. – № 5. – С. 63–69.

7. Мирошкин, В. В. Традиционные ценности в условиях модернизации общества / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1. – С. 113–116.

8. Мирошкин, В. В. Общинные традиции нравственного воспитания молодежи в полиэтничном регионе / В. В. Мирошкин // Российский научный журнал. – 2011. – № 6. – С. 73–78.

9. Мордовские поговорки, пословицы и присловицы / под ред. К. Т. Самородова. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1986. – 280 с.

### References

1. Kornishina G.A. Ritual culture in the system of functioning of the Mordovian ethnos, *The Human-*

*ities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 86–90. (in Russian)

2. Miroshkin V.V. ‘Domestic’ orthodoxy as an element of the Mordva ethnic identity in the first third of the XX century, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 90–93. (in Russian)

3. Miroshkin V.V. On the question of the relation of the Mordovian peasant community to the educational policy in the 1920s, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 85–88. (in Russian)

4. Miroshkin V.V. On the question of a historically developed model of polycultural discourse in the Republic of Mordovia, *Russian Scientific Journal*, 2012, No. 1 (26), pp. 52–57. (in Russian)

5. Miroshkin V.V. Inter-ethnic relations in the Republic of Mordovia in the context of a cultural dialogue, *Russian Scientific Journal*, 2012, No. 5 (30), pp. 24–30. (in Russian)

6. Miroshkin V.V. The Role of community traditions in forming the model of constructive intercultural discourse, *Russian Scientific Journal*, 2010, No. 5 (18), pp. 63–69. (in Russian)

7. Miroshkin V. V. Traditional values in the conditions of the society modernization, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 113–116. (in Russian)

8. Miroshkin V.V. Community traditions of moral education of the youth in the polyethnic region. *Russian Scientific Journal*, 2011, No. 6 (25), pp. 73–78. (in Russian)

9. Mordovian sayings and proverbs. Saransk, Mordov. kn. izd-vo, 1986, 280 p. (in Russian)

*Поступила 11.09.2013 г.*

**КУЛЬТУРОЛОГИЯ**

УДК 304.5  
ББК 60.526.1

**Полосин Николай Николаевич**

соискатель

ФГБОУ ВПО «Московский государственный  
университет культуры и искусств», г. Москва, Россия  
polosin.nikolay@mail.ru

**КУЛЬТУРНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ ПОЗНАНИЯ:  
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ**

**Аннотация:** Статья посвящена определению гносеологических свойств культурной антропологии в сравнении с современной философской теорией познания. Культурная антропология – научная дисциплина, обладающая высоким гносеологическим потенциалом и рядом парадигмальных свойств, позволяющим рассматривать ее как социально-гуманитарную проекцию теории познания. В статье описываются основные принципы культурной антропологии, ее гносеологическая значимость.

**Ключевые слова:** культурная антропология, теория познания, методология, философия.

**Polosin Nikolay Nikolayevich**

Candidate for a scientific degree

Moscow State University of Culture and Arts, Moscow, Russia

**CULTURAL ANTHROPOLOGY AND THEORY OF KNOWLEDGE:  
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PARALLELS**

**Abstract:** The article is devoted to the definition of epistemological properties of cultural anthropology in comparison with the modern philosophical theory of knowledge. Cultural anthropology is a scientific discipline with a high epistemological potential and a number of paradigmatic properties, which enable them to view cultural anthropology as a socio-humanitarian perspective of the theory of knowledge. The article describes the main principles of cultural anthropology and its gnosiological significance.

**Key words:** cultural anthropology, cognitive theory, methodology, philosophy.

Современная теория познания развивается в условиях как межпарадигмального диалога, так и интенсивного расширения своего концептуального арсенала за счет привлечения наработок ряда гуманитарных дисциплин. В отечественной гносеологии расширяются процессы дивергенции концептуальных оснований теории познания, делающие данный, важнейший для методологического обоснования наук, раздел философии во многом противоречивым и полемичным. Исследователи современных процессов развития научного познания отмечают, что «... само научное знание, особенно в социально-гуманитарной сфере ..., в наши дни никоим образом не представляет собой целостную и стройную систему...» [2].

Если в годы советской власти единым основанием теории познания был материализм, то в последние два десятилетия число парадигм, претендующих на статус концептуального ядра гносеологии, значительно возросло. Философ Я. Хинтика выделает такие важные для

современной теории познания парадигмы, как герменевтическая, феноменологическая, логико-позитивистская, рационалистическая и информационная [3].

Но в современной гносеологической ситуации существует немало и других парадигмальных платформ, обладающих потенциалом методологического обеспечения научных исследований. Однако каждый исследователь выбирает для себя только одну, наиболее близкую ему концепцию, что искажает баланс сил в гносеологии, требуя реструктуризации самих оснований теории познания для обеспечения правомерности применения той или иной методологической схемы исследования, для выявления онтологического и эпистемического в объекте.

Именно поэтому в современных условиях развития теории познания все большее значение приобретает междисциплинарный диалог и межпарадигмальное взаимодействие в среде различающихся теоретических оснований про-

цесса научного познания мира. Это положение ставит вопрос о поиске новых типических подходов к выявлению принципов формирования диалогической схемы взаимодействия между отличающимися и всегда аспектными концепциями познавательного процесса. Таким образом, встает проблема выявления общеметодологического основания развития гносеологии в современных условиях. Необходим поиск моделей познавательного процесса, основанного на примате межпарадигмального диалога.

Современное научное знание развивается как интенсивно, так и экстенсивно: прирастает объектная база исследований, расширяется концептуальный плюрализм, увеличивается даже число суверенных дисциплинарных сфер социально-гуманитарного характера. Культура, общество и наука наших дней – эпохи постмодерна – определяют структуру научно-познавательной деятельности, внося в нее характерные черты полилогичности, гипертекста, релятивизма и ризоморфизма. Научный познавательный процесс наших дней – это постоянно развивающаяся и уточняющаяся взаимосвязь позиций, выработка общего и непрерывно расширяющегося взгляда на объект исследования: это живой творческий процесс.

Поэтому в современных условиях развития наук все большее значение приобретает их равноправный диалог и межпарадигмальное взаимодействие различающихся теоретико-методологических оснований, лишь в своем диалектическом единстве способных сформировать целостный гносеологический образ. Однако при наличии полисистемного, парадигмального и иных метаподходов в теории познания далеко еще от разрешения вопрос о рациональном выборе методологического решения в области конструирования непротиворечивой схемы исследования объекта.

Именно в поиске и обосновании методологического фундамента совершенствования межпарадигмального диалога и лежит важнейшее направление совершенствования гносеологического обеспечения социально-гуманитарных исследований. Вне формирования целостных, комплексных и интегральных методологических принципов научной познавательной деятельности невозможно интенсивное развитие наук, особенно социально-гуманитарных. Так, отечественные философы Л. П. Киященко и В. И. Моисеев [1] утверждают, что в современном процессе научного познания назрела проблема выработки трансдисциплинарности как принципа диалогичности подходов к организации познавательной деятельности. И мы можем утверждать, что в одной научной дисциплине – культурной антропологии – существует такое решение.

Культурная антропология изучает различающиеся этнические культуры и взаимодействие между ними. Экстраполируемость подобного подхода позволяет говорить о различающихся направлениях познания мира и взаимодействии между ними. На протяжении всего времени функционирования культурной антропологии в ней наблюдался процесс повышения уровня и качества обобщения, усиления внимания к общим и типическим признакам эволюции культур, в связи с чем можно утверждать, что данной научной дисциплиной выработан ряд предметных приоритетов и гносеологических принципов, способных оказывать влияние не только на систему наук и представлений о культуре и обществе, но и на все научное знание в целом. Эти принципы проецируются в научные и социальные функции данной дисциплины.

Культурная антропология в настоящее время выполняет ряд общегуманитарных важных функций, в числе которых следует особо отметить постановку вопроса о равноправии диалога и сопоставительности как принципах научного познания. Применяя эти принципы на практике, культурная антропология распространяет представления об отдельных этнических культурах как об уникальных и самоценных образованиях, значимых именно своей спецификой и непохожестью на другие.

Гносеологическая значимость культурной антропологии проявляется и в том, что данную научную сферу интересовал и продолжает интересоваться человек, существо которого часто пытаются раскрыть с помощью его культурной среды. В связи с тем, что социальное и культурное в широком понимании этих терминов поведение человека складывается под воздействием культурной окружающей среды, культурная антропология поставила во главу угла вопрос о характерных чертах каждой культуры и культуры человечества в целом, соединив в своих подходах категориальную специфику единичного, общего и всеобщего. Культурная антропология, особенно в последнее время, стремилась к анализу фундаментальных проблем, к построению предельно широких систематизированных концепций, объединяющих подчас далеко не смежные области. Подобный предельно широкий подход может быть спроецирован на теорию познания в целом, уже обладающую потенциалом пересмотра принципов основания деления отраслей знания, построения интегральных сфер, объединенных целостностью социальной и гуманитарной значимостью их объекта и предмета.

Точность и беспристрастность учета фактического материала в соединении с высоким гносеологическим потенциалом делает, по

нашему мнению, данную дисциплину наиболее адекватным концептуальным ядром прикладных исследований в гуманитарной сфере.

Как можно убедиться, современная культурная антропология обладает высоким гносеологическим потенциалом и может применяться как методологическое основание как для проектирования социальных процессов, так и для развития научного знания. Наука, изучающая собственно человеческий способ бытия, должна занять свое место фундамента исследований компонентов этого бытия – общества, науки, религии, государства.

Таким образом, принципы сопоставительности и равноправного диалога, ведущие методологические основания культурной антропологии, такие как «понимающий» подход, должны применяться и в контексте межпарадигмального диалога в теории познания. Без выработки общих, учитывающих все существующие наработки, методологических принципов научной познавательной деятельности, в современных условиях невозможен дальнейший прогресс науки.

#### Список использованных источников

1. Киященко, Л. П. Философия трансдисциплинарности / Л. П. Киященко, В. И. Моисеев. – М. : Институт философии РАН, 2009. – 205 с.
2. Оленев, С. М. Современные реформы образования в России: контекст, проблемы и перспективы / С. М. Оленев // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 6. – С. 186–191.
3. Хинтиikka, Я. Философские исследования: проблемы и перспективы / Я. Хинтиikka // Вопросы философии. – 2011. – № 7. – С. 3–18.

#### References

1. Kiyashenko L., Moiseev V. The philosophy of transdisciplinarity. Moscow, Institut filosofii RAN, 2009, 205 p. (in Russian)
2. Olenev S.M. Modern education reforms in Russia: the context, problems and prospects, *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts*, 2012, No. 6, pp. 186–191. (in Russian)
3. Khintikka I. Philosophical studies: problems and prospects, *The Questions of Philosophy*, 2011, No. 7, pp. 3–18.

Поступила 02.04.2013 г.

УДК 130.2: 784.4: 39  
ББК Щ31Р152

**Радзецкая Ольга Владимировна**

кандидат культурологии, доцент

Государственная классическая академия имени Маймонида,

г. Москва, Россия

olgabreman@yandex.ru

#### САМОСТЬ И ИДЕНТИЧНОСТЬ В ДИНАМИКЕ ТВОРЧЕСТВА

**Аннотация:** В статье рассматриваются самость и идентичность как категории, обладающие способностью проникать в сферы творческого мышления, сохраняющие и развивающие этнические музыкальные традиции. Этническая, мифологическая, профессиональная и социально-ролевая самоидентификация создают представление о таинстве рождения музыки, о зрелом отношении человека к своему внутреннему миру.

**Ключевые слова:** самость, идентичность, этнос, композитор, музыка.

**Radzetskaya Olga Vladimirovna**

Candidate of Culturological Sciences, Docent

Maimonide State Classical Academy, Moscow, Russia

#### THE SELF AND IDENTITY IN THE DYNAMICS OF CREATIVITY

**Abstract:** The article considers the self and identity as categories able to penetrate into distant spheres of creative thinking, and preserving and developing ethnic musical traditions. Ethnic, mythological, professional and socio-role self-identification create a perception of the mystery of the birth of music, of a mature relation of man to his inner world.

**Key words:** the self, identity, ethnicity, composer, music.

Напряженность духовных и творческих исканий человека музицирующего неотделима от определения своего места, роли и значимости в культурном пространстве и, наоборот, культурного пространства в себе. Соответствия и аналогии этому процессу находятся в коррелятивном сочетании самости и идентичности: *этнической, мифологической, профессиональной, социально-ролевой*.

Красота этнических мотивов позволяют нарисовать яркими красками реальное пространство творческой жизни композитора, создать его образную сферу. *Этническая* идентичность приводит к ощущению сопричастности историческим музыкальным традициям, преемственности их символики и взгляду в будущее. Самость открывает для себя этнические музыкальные ценности не только как объективную данность, но и превращает их в основы мышления, источник вдохновения.

Понимание этнической идентичности в контексте самости обусловлено той мерой, насколько активно оба эти понятия формируют реальность творческого бытия композитора. Соединение этих величин создает двойную проекцию «накопительного» и «реализующего» контраста (В. А. Антоневиц) [1].

Накопительная фаза непосредственно связана с фольклорными источниками, памятниками устного и письменного народного творчества как основой музыкально-смысловой идентичности. На этом этапе закладываются исходные принципы этнического музыкального мышления, для которого самость становится необходимым условием его развития, а личность композитора приобретает яркие творческие черты. Самость в стадии накопления управляет внутренним миром автора, оказывает на него побудительное действие, выступает в качестве творческого камертона и источника духовного развития личности. Она как бы «перерастает» саму себя и раздвигает границы ее «жизненного пространства». Благодаря этому, этническое влияет на развитие самости, также как и самость является его формирующим признаком.

Накопительный период самости начинается с расширения идентификационного сознания композитора, с укрупнением его бытийных контекстов. Этническая идентичность становится его неотъемлемой частью и одним из элементов профессионального мастерства и мыслительной зрелости.

Стадия накопления устанавливает равенство между глобальным и локальным уровнями. Взаимно уравновешивая друг друга, они являются и взаимозависимыми элементами. Благодаря этому, самость активизирует этническое музыкальное сознание, расширяет профессиональ-

ный кругозор, создает его духовную атмосферу, что позволяет ей самой стать принципиально иной, пройти сложный путь к созданию индивидуальной творческой системы.

Стадия реализации – результат глубокой внутренней работы, достижение зрелости, обретение композитором своего собственного «Я». Динамика этого процесса основана на непрерывном чередовании этапов накопления и реализации, в которых самость совершает свой интеллектуальный и духовный круг, дающий возможность распознать и услышать в ней голоса музыкального времени.

Этому способствуют и *мифологическая* самоидентификация, чей культурологический и философский контекст выразил В. М. Пивовев, который «рассматривает человека как тождественного миру: «мир есть “Я”», а я – как разумное существо», затем происходит обнаружение фундаментальной ценностной оппозиции «своего» и «чужого» («мир есть “Ты”», позднее – «мир есть “Оно”») [3, с.11].

Самость в динамике этнической музыкальной культуры открывает богатства и красоты мифологического сознания, окунается в древнейшие представления, фантазии, образы. Она родственна мифологической идентичности и окружающему ее культурному пространству, отражает совокупность мифологических символов, их форму и содержание, как этническую категорию в музыке. Мифологическая самоидентификация объединяет пространство и время в единую культурно-историческую последовательность и создает новые творческие ориентиры для развития самости. Их взаимосвязь отражена в музыкальном мышлении и сознании, где этническое и мифологическое дополняют друг друга, становятся индивидуальными мыслительными категориями. Они обогащают авторскую палитру, дают возможность по-своему прочесть неувядающую красоту фольклорных традиций, придать им свое видение.

Большим потенциалом для формирования самости обладает и *профессиональная* идентичность. Ее ориентиры – это профессиональное мастерство, самовоспитание и самосовершенствование, сохранение музыкальных традиций, их преемственность и развитие. З. Кодаи отмечает: «Для того, чтобы национальный дух мог находить выражение так же и в более высокой художественной форме, необходимо поднять образовательный уровень всей нации» [2, с. 47].

Профессиональная идентичность в этнической музыкальной культуре выводит ее на качественно новый уровень, позволяет ощутить специфику профессиональных приемов и средств выразительности, характерные черты

композиторского почерка и стиля. Она связана с большой внутренней работой, с чувством цехового единства, коллегиальной эстетикой, с тонкими реакциями на процессы сотворчества, сопричастности высокому профессиональному статусу.

Единый творческий камертон профессиональной идентичности помогает самости выйти за пределы этнической категории, приобрести иную, академическую окраску. Благодаря этому существенно расширяется ее смысловое восприятие, оно становится более целостным.

*Социальная* идентичность вносит концептуальную ноту в этнический музыкальный мир. Творческое «Я» композитора приобретает индивидуальный социальный статус по отношению к окружающему пространству. Его самость неотделима от социальных реалий и формирует общественный образ музыканта. Это может связываться, по мнению Л. Н. Раабена, с «общим изменением эстетического духа эпохи, в которой для всех прогрессивно настроенных людей... главенствующее значение приобрели идеи нравственно-эстетического порядка ...» [4, с. 5].

Поэтому взаимосвязь «самость – композитор – социум» в этническом культурном пространстве начинает принимать следующие смысловые очертания: 1) самость воспринимается как проявление социальной активности композитора; 2) окружающий социум формирует самость, ее общественные ориентиры; 4) самость в социальном аспекте – это связующее звено между композитором и обществом.

Самость находится в системе активного общения с окружающим миром, в котором композитор распознает себя в социуме и социума в себе через его культурные и духовные ценности. «Творчество является свободной самореализацией сущностных сил, которые по своей сути являются совокупностью мотивов и способов реализации деятельности, социальной по своему происхождению», – считает Е. Н. Родина [5, с. 78].

Динамика и активный характер самости позволяет назвать ее связующей нитью между композитором и социумом в этническом гуманитарном пространстве. Она вносит в этот диалог смысл и глубину, создает остроту и полемику реального времени, вносит новые краски в авторский образ.

Таким образом, самость и идентичность в динамике творчества связаны с личностью композитора, «человека музицирующего», чувствующего и понимающего свою творческую природу. Самость в этом случае встает в ряд этнических музыкальных ценностей, играя роль их духовной константы. Благодаря этому, яркие тона самости интересно и свежо звучат в музыкальной палитре окружающего мира, являясь символом этнического сознания.

#### Список использованных источников

1. Антоневиц, В. А. «Белорусское композиторское творчество в его связи с фольклором: историко-методологическое исследование» : автореф. дис. ... д-ра искусствоведения / В. А. Антоневиц. – Минск, 1999. – 38 с.
2. Кодай, З. Что такое «венгерское» в музыке? // Избранные статьи / З. Кодай. – М. : Сов. композитор, 1982. – 288 с.
3. Пивоев, В. М. Этнос и нация: проблемы идентификации / В. М. Пивоев. – Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2006. – 109 с.
4. Раабен Л. Н. Новое в советской музыке 70-х годов / Л. Н. Раабен // Современные проблемы советской музыки : сб. ст. / отв. ред. и сост. В. Смирнов. – Л. : Сов. композитор, 1983. – С. 5–8.
5. Родина, Е. Н. Творчество как имманентное качество деятельности человека / Е. Н. Родина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 76–79.

#### References

1. Antonevich V.A. Extended abstract of PhD dissertation. Belarusian composer creativity in its relationship with folklore: historical and methodological research. Minsk, 1999, 38 p. (in Russian)
2. Koday Z. What is the 'Hungarian' in music? Selected articles. Moscow, Sov. kompozitor, 1982, 288 p. (in Russian)
3. Pivoyev V.M. Ethnos and nation: problems of identification. Petrozavodsk, Izd-vo PetrGU, 2006, 109 p. (in Russian)
4. Raaben L.N. New in the Soviet music of the 70s, Modern problems of Soviet music. Leningrad, Sov. kompozitor, 1983, pp. 5–8. (in Russian)
5. Rodina E.N. Creativity as an inherent quality of human activity, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 76–79. (in Russian)

Поступила 11.10.2013 г.

УДК 316.343.652  
ББК 60.543

**Шиняева Ольга Викторовна**

доктор социологических наук, профессор  
заведующий кафедрой политологии, социологии и связей с общественностью  
ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный технический университет», г. Ульяновск, Россия  
olses@rambler.ru

**СТАТУС И ГРАЖДАНСКИЕ ПОЗИЦИИ  
ГУМАНИТАРНОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ\***

**Аннотация:** В статье рассматриваются вопросы социокультурного и гражданского самоопределения гуманитарной интеллигенции в России; выделены исторические особенности становления отношений интеллигенции с органами власти, современные оценки назначения интеллигенции и повышения ее роли в решении социальных проблем.

**Ключевые слова:** социокультурная идентификация гуманитарной интеллигенции, социальная ответственность, гражданские позиции.

**Shinyayeva Olga Viktorovna**

Doctor of Social Sciences, Professor  
Head of the Department of Political Science, Sociology and Public Relations  
Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk, Russia

**CIVIL STATUS AND POSITIONS  
OF HUMANITARIAN INTELLIGENTSIA IN MODERN RUSSIA**

**Abstract:** The article is devoted to the socio-cultural and civil identity of humanitarian intelligentsia in Russia. The author analyzes the historical peculiarities of the relations between intelligentsia and the authorities. The paper also describes the current estimates of the destination of the intellectuals and enhancement of its role in solving social problems.

**Key words:** socio-cultural identification of humanitarian intelligentsia, social responsibility, civil positions.

Исследование социальной общности «российская гуманитарная интеллигенция» в современной России актуально по нескольким причинам. Во-первых, интерес представляет понимание сущности интеллигенции в разных поколениях образованных россиян. Во-вторых, стремительная трансформация России привела к изменению функций специалистов-гуманитариев. В-третьих, российская интеллигенция всегда занимала особую позицию в отношениях с властью, инициировала гражданскую деятельность; сегодня преобладает отстраненное отношение к проявлению гражданских позиций.

Актуальность и научный интерес к процессам, происходящим внутри общности, стали основанием для комплексного исследования «Изменение статуса гуманитарной интеллигенции в современном российском обществе» (2011–2013 гг.). На первом этапе (2011–2012 гг.) было проведено социологическое исследование в разных населенных пунктах одного региона (Ульяновской области) среди работающих специали-

стов гуманитарного профиля с высшим и средним профессиональным образованием.

В качестве основных результатов *первого этапа* были определены особенности адаптации интересующей нас общности к рыночной экономике: «гуманитарная интеллигенция во всех отношениях не попадает в группы с высоким социальным статусом, что вступает в противоречие с реализуемой ею функцией сохранения и развития духовной культуры, совершенствования человеческого капитала на качественно новом уровне» [5, с.122]. Разные профессиональные группы гуманитарной интеллигенции незначительно отличаются восприятием условий труда. Однако чем выше уровень профессионального статуса, тем больше различий: удовлетворены всеми аспектами труда почти 60% руководителей, треть ведущих специалистов и лишь четверть рядовых служащих гуманитарной сферы.

Полностью адаптированные к новым условиям жизни – «успешные» – насчитывают пятую часть специалистов-гуманитариев (показатель совпадает с результатами общероссийских исследований); частично адаптированные составляют треть; остальные – почти половина представителей гуманитарной интеллигенции – относят себя

\* Работа проводилась при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Изменение статуса гуманитарной интеллигенции в современной России», проект № 12-03-00217.

к группе «выживающих». Признавая значимость материальных индикаторов, было бы неверно статус общности свести только к социально-экономическому положению; важно, какой смысл вкладывают в свое предназначение разные группы и поколения внутри гуманитарной интеллигенции.

На *втором этапе* исследования (2013 г.) мы провели анкетный опрос работающих специалистов-гуманитариев в трех регионах Поволжья (Ульяновская и Пензенская области, республика Башкортостан; выборка – 1200 чел.), а также опрос студентов гуманитарного профиля высших учебных заведений в тех же регионах (выборка – 1050 чел.). Эмпирический анализ был направлен на выявление территориальных, профессиональных, поколенческих различий представителей гуманитарной интеллигенции.

В рамках данной статьи мы хотим выявить особенности социокультурной и гражданской идентификации гуманитарной интеллигенции в целом и отдельных ее сегментов. В интерпретации информации мы исходили из следующих методологических положений.

Интеллигенция как социальное явление выходит за национальные рамки; она является элементом структуры любого общества, располагающего информационными способами производства. Однако состав и назначение этой общности зависели от особенностей социального уклада и национальной культуры. Аналогом этой группы в западном обществе американский социолог А. Гоулднер считал «класс интеллектуалов», появление которого связано с выделением умственного труда в отдельный вид деятельности [6, с. 56]. В европейских странах интеллигенция формировалась «над классами», была «парящей стратой»; главная задача ее, по определению К. Мангейма, заключалась в том, «чтобы создавать для данного общества интерпретацию мира» [3, с. 15].

В России преобладали другие источники рекрутирования интеллигенции: она формировалась из «разночинцев», находящихся между полюсными социальными классами – низкими стратами (неимущими, но имеющими отношение к экономическому производству) и высшими слоями собственников. Срединное положение предопределило особые функции и качества российской интеллигенции.

По мнению российских ученых, интеллигенция – особое духовно-социальное образование. Н. А. Бердяев считал, что русская интеллигенция больше принадлежит культуре, чем цивилизации. «Культура аристократична по своей сути, ее влияние распространяется сверху вниз. Цивилизация демократична и буржуазна, она распространяется в обратном направлении – снизу вверх» [1, с. 407]. Культура всегда индивидуальна, неповторима, она устремлена в вечность; цивилизация живет настоящим и новыми технологиями

укрощения природы. «Перенос внимания общества на экономическое развитие влечет угасание культуры и ослабление духовных источников» [1, с. 410]. Использование выведенных Н. А. Бердяевым различий между культурой и цивилизацией позволяет определить социальное назначение российской гуманитарной интеллигенции: сохранение уникальной национальной культуры.

В советский период между гуманитарной интеллигенцией и социальным строем складываются отношения, которые Б. М. Фирсов назвал «конфуцианскими»: «интеллигент сыт, прикормлен, находится на общественном содержании и причастен в определенной мере к принятию решений. В обмен на это он служит обществу, является частью административно-бюрократического аппарата» [4, с. 168]. Такая модель противопоставляется «даосской», при которой интеллигент независим от общества, не получает от него поддержки и вынужден выживать самостоятельно.

Современная гуманитарная интеллигенция находится в переходном состоянии; ее культурная и социальная функции должны осуществляться в пространстве разрушенных ценностей. Изменения, происходящие в российском обществе, требуют адаптации и выработки новых стратегий поведения. В ходе эмпирического анализа мы выделили внутри исследуемой общности группы по следующим критериям: профессиональный (педагогическая, научная, культурно-просветительская, медицинская); статусный (руководящая, ведущая, рядовая); поколенческий (советская, постсоветская, современная); территориальный (поселенческая, региональная). Сегментация позволила систематизировать результаты.

#### **Социокультурный статус гуманитарной интеллигенции**

В новых условиях по-другому формируется социокультурная идентификация гуманитарной интеллигенции – сложный процесс отождествления представлений личности с ценностными установками и ориентирами социальной группы. Для наших респондентов этот процесс связан с осмыслением своей духовно-нравственной *принадлежности к интеллигенции* в традиционном российском понимании этого слова или *к интеллектуалам* – профессионалам умственного труда.

Значительное влияние на формирование социокультурной идентификации оказывает объект, с которым происходит идентификация; термин «интеллигенция» хорошо знаком россиянам: 85 % респондентов знают это слово и понимают смысл. При этом почти половина ответивших (41 %) следует в определении понятия «интеллигенция» западной традиции, то есть считает, что интеллигенты – это «образованные люди, занимающиеся умственным трудом» (табл. 1).

Таблица 1

**Социокультурная идентификация в профессиональных группах интеллигенции  
(в % от числа опрошенных, n = 1200)**

Показатели идентификации	Всего	Сфера деятельности					Статус		
		Общ. образование	Высш. образование, наука	Библ. дело	Иск-во, СМИ	Здравоохран., соц. обесп.	Руководитель	Ведущ. специалист	Специалист
<b>Определение интеллигенции</b>									
Образованные люди интеллектуального труда	41	41	43	32	43	35	<b>47</b>	<b>55</b>	35
Люди с особыми моральными качествами	36	33	39	<b>49</b>	27	40	40	26	37
Опред. профессиональные группы (врачи, учителя, журналисты)	23	26	18	19	30	25	13	19	28
<b>Самоидентификация с интеллигенцией</b>									
Да	62	61	<b>70</b>	59	66	54	64	<b>76</b>	59
Нет, не уверен	38	39	30	41	34	<b>46</b>	36	24	41

Еще три года назад такое мнение разделяла лишь третья часть специалистов гуманитарной сферы, а более половины (52 %) придерживались нравственно-этического подхода – «интеллигенция – это группа людей с особыми моральными качествами», что характерно для русской традиции. Сегодня данную позицию разделяют немногим более трети опрошенных (36 %); чаще традиционно русская трактовка понятия «интеллигенция» характерна для сотрудников библиотек и учреждений культуры, специалистов старше 50 лет, жителей средних и малых городов, работающих в гуманитарной сфере.

Новые тенденции обозначились и в самоидентификации гуманитарных специалистов. Среди представителей сферы высшего образования, искусства, научных сотрудников с ученой степенью, жителей экономически развитой республики Башкортостан идентификацию «интеллигенция» поддерживают 70–78 % опрошенных, вкладывая в это понятие смысл «профессионал, производящий интеллектуальные услуги». Среди работников здравоохранения, молодых гуманитариев до 29 лет, населения Ульяновской и Пензенской областей – всего 50–54 %: интеллектуалами в западном смысле многие представители данных сегментов не стали, а интеллигенцией уже быть не хотят или не могут. Существует реальная опасность углубления локализации и снижения престижа статуса «интеллигент» в различных профессиональных, поколенческих, территориальных сегментах гуманитарных специалистов.

На когнитивном уровне идентификация гуманитариев с «интеллигентами» и «интеллектуалами» пока имеет практически равное распространение. Важнее – с какой группой происходит самоидентификация на ценностном уровне. Для изучения ценностного сознания гуманитарной интеллигенции мы использовали иерархическую структуру ценностей Н. И. Лапина [2, с. 28] и разделили их на интегрирующее ядро (ценности, которые поддерживают свыше 60 % представителей общности), структурный резерв (45–60 %), периферию (30–44 %) и «хвост» (менее 30 %).

Анализ ценностей гуманитарной интеллигенции показал, что в ядро ценностного сознания и близкий к нему структурный резерв входят такие ценности, как жизнь человека (выбрали 65 % опрошенных), крепкая семья (56 %), здоровье (46 %; таблица 2). Замыкают ценностную структуру (входят в «хвост») такие ценности как работа, свобода реализации способностей, материальное благополучие (11–13 %).

Такое положение значимых жизненных явлений связано не столько с их недооценкой, сколько с потерей убежденности в их реальную работоспособность. Ценности «эпохи модерна» – предприимчивость, независимость, инициативность – разделяются более активно среди студентов вузов гуманитарного профиля, но и в новом поколении эти ценности пока не стали устойчивыми практиками (их разделяют не более 20 % молодых гуманитариев).

Таблица 2

**Базовые жизненные ценности в сознании разных поколений гуманитариев  
(в процентах от числа опрошенных; n = 1200 и 1050)**

Жизненные ценности	Всего: гум. спец.	Всего: студен- ты	Гуман. специалисты: регионы			Гуманитарии-студенты: регионы		
			Ульян. обл.	Пензен. обл.	Башки- рия	Ульян. обл.	Пензен. обл.	Башки- рия
Жизнь человека	<b>65</b>	45	<b>68</b>	61	<b>66</b>	50	41	40
Свобода самореализации	11	20	10	9	13	19	22	19
Инициативность	4	9	3	6	3	8	10	10
Независимость	12	27	10	9	15	27	31	22
Законность, безопасность	33	20	32	38	30	22	23	14
Традиционность	7	3	7	8	7	1	4	3
Самопожертвование	2	5	3	1	2	9	1	3
Крепкая семья	<b>55</b>	<b>62</b>	<b>62</b>	59	47	52	<b>68</b>	<b>66</b>
Общение	5	18	6	6	2	18	16	20
Работа	12	10	14	11	13	8	8	14
Образование	4	13	5	5	3	13	11	15
Здоровье	<b>45</b>	46	49	47	40	43	49	46
Материальное благополучие	12	15	12	16	9	7	17	22

Гуманистическая структура ценностей, основанная на триаде «жизнь человека – семья – здоровье», с небольшими отклонениями в разных поколенческих и территориальных сегментах, характерна для всех групп. Это обстоятельство позволяет объединять разные профессиональные и возрастные отряды специалистов, занятых воспроизводством человеческого потенциала и трансляцией культуры в единую общность.

**Гражданские позиции  
гуманитарной интеллигенции**

Под гражданскими позициями гуманитарной интеллигенции мы понимаем неравнодушное отношение к социальным проблемам, выстраивание собственной деятельности в социально-политической сфере в качестве субъекта. В ходе исследования были получены оценки гуманитарной интеллигенции ситуации в стране, регионе, городе (поселке) проживания и личной

жизни. В сравнении с другими социальными группами, представители интеллигенции оценивают произошедшие в последнее время перемены более пессимистично (в среднем лишь 30% считают, что за последние годы произошли положительные изменения). На общем фоне более позитивно выглядят оценки специалистов, занятых в сферах общего образования, здравоохранения, а также занимающих руководящие должности (доля оптимистов составляет почти 40%). Сравнительный анализ оценок жителей разных регионов показал более критичный настрой жителей Пензенской области и, напротив, более позитивное отношение гуманитарных специалистов Башкортостана, особенно к переменам в населенных пунктах и семье.

Однако в каждом регионе есть свои острые проблемы, требующие активного включения широкой общественности в их решение (табл. 3).

Таблица 3

**Проблемное поле жизни в оценках интеллигенции  
(в процентах от числа опрошенных, n = 1200)**

Наиболее острые проблемы в регионе	Всего	Пол		Регионы		
		Муж.	Жен.	Ульян. обл.	Пензен. обл.	Башки- рия
Плохое благоустройство населенных пунктов	38	43	37	40	39	34
Низкий уровень доходов	<b>74</b>	68	75	<b>80</b>	75	64
Недостаток хороших школ	12	21	9	13	12	10
Низкий уровень здоровья населения	26	20	30	28	22	27
Недоступность мед. обслуживания	<b>41</b>	28	36	31	39	<b>45</b>
Проблемы трудоустройства	39	41	38	<b>42</b>	41	30

Окончание табл. 2

Пьянство, алкоголизм	49	47	52	59	39	43
Распространение наркомании	19	27	19	17	15	29
Плохая экология	34	27	33	30	42	37
Плохая организация культурного досуга	8	10	8	14	2	6
Кризис семьи, рост разводов	10	9	11	14	10	6
Низкая полит. культура	10	15	9	11	12	8
Коррупция властей	29	33	25	25	32	31
Рост преступности	9	6	8	8	6	11
Жилищная проблема	26	19	27	27	36	17

Самой актуальной проблемой в оценках специалистов-гуманитариев всех профессиональных групп является низкий уровень доходов (74%). Особенно остро эта проблема стоит в сфере культуры и библиотечного дела, в оценках молодых специалистов-гуманитариев, а также жителей Ульяновской области. В указанных сегментах данную проблему отмечают более 80% опрошенных.

Следует выделить закономерности, связанные с оценкой социальной ситуации и ролью гуманитарной интеллигенции в ее изменении:

– рейтинг и острота актуальных проблем сохраняются в последние годы практически неизменными. Низкий уровень доходов, пьянство, недоступность хорошего медицинского обслуживания, проблемы занятости и благоустройства населенных пунктов, – эти социальные вопросы устойчиво возглавляют «проблемное поле жизни» в последние десятилетия;

– понимая остроту и сложность проблем социальной жизни, современная гуманитарная интеллигенция не стремится взять на себя какую-то часть их решения через профессиональные или общественные организации. В реализации таких проблем, как организация культурного досуга, профилактика разводов, борьба с пьянством и ухудшением здоровья населения 25–30% гуманитариев видят возможность своего участия; во всех остальных «болезнях общества» ответственность за их решение интеллигенция возлагает на органы власти.

Удельный вес активной общественности внутри гуманитарной интеллигенции не превышает 13–15%; это немногим выше, чем среди других социальных групп российского общества. Тесная связь интеллигенции с государством в советское время, зависимость от него сохраняются и сейчас, что не способствует формированию активной гражданской позиции (табл. 4).

Таблица 4

**Участие интеллигенции в социально-политической деятельности  
(в процентах от числа опрошенных, n = 1200)**

Показатели участия	Всего	Гум. инт.	Техн. инт.	Пол		Регионы		
				Муж.	Жен.	Ульян. обл.	Пензен. обл.	Башкирия
<b>Формы социально-политической деятельности</b>								
Участие в выборах	83	84	79	81	85	87	79	80
Участие в работе избирательных штабов	8	8	8	13	7	8	8	9
Член полит. партии, движения	5	5	4	8	4	5	4	5
Митинги, акции	3	4	2	8	2	5	2	1
Экспертные комиссии	2	3	2	6	2	3	3	1
Благотворит. действия	7	7	7	4	8	7	7	8
Благоустройство дворов	13	14	9	12	14	15	14	7
Публикации в СМИ, Интернете	4	4	3	4	4	2	5	4
<b>Идеальные отношения интеллигенции и органов государственной власти</b>								
Взаимодействие с органами власти	65	66	62	63	67	67	67	61
Общественная оппозиция к власти	11	10	13	17	8	10	8	14
Интеллигенция должна быть вне политики	24	24	25	20	25	23	25	25

На вопрос о смысле демократии половина респондентов указала на общеизвестные принципы, не требующие личного участия: «свобода слова, печати», «законность, порядок, стабильность», «справедливые выборы». Треть опрошенных подчеркнула необходимость «активности гражданского общества»; однако как только размышления переходят в плоскость реальных временных затрат, доля активистов сокращается в два раза.

*Итак*, социокультурная идентификация российских гуманитарных служащих находится в промежуточном состоянии между «интеллектуалами» и «интеллектуалами» и не связана с представлением о себе как о первостепенном акторе общественных изменений. По мнению гуманитариев, ведущую роль в экономической сфере современной России играют группы предпринимателей, экономической элиты. В политической жизни признается ведущая роль политической элиты, государственных и муниципальных служащих. В духовной жизни гуманитарная интеллигенция оценивает собственную роль более значимо, но лидирующие позиции отдаются духовенству.

В современных условиях эта общность уходит на второй план; стать реальной силой гражданского общества не получается; не хватает гражданской позиции, претендующей на равный диалог с органами власти, большинство ее представителей остается пока наблюдателем политических событий. Гуманитарная интеллигенция редко использует стратегии поведения, усиливающие ее властные ресурсы: сотрудничество с правящей элитой, органами власти; объединение в общественные организации.

Отстраненность и второстепенная позиция в определении социокультурного статуса является продолжением неустойчивого профессионального и социально-экономического положения гуманитарной интеллигенции: распространенными стратегиями поведения являются «стереотипизация» и многократное совмещение; незначительная часть специалистов гуманитарного профиля отводит решающую роль собственным усилиям, инновационным практикам.

При этом эволюционно развивающееся российское общество не может отказаться от особой социокультурной и социально-политической роли гуманитарной интеллигенции, пока существуют бесконтрольная власть чиновников, коррумпированный государственный аппарат и

слабо развиты структуры гражданского участия. Для повышения реального статуса гуманитарной интеллигенции необходимо преодоление следующих барьеров: отчужденность от средств массовой коммуникации, локализация идентичности на уровне профессиональных групп, концентрация активности на решении личных и бытовых проблем.

#### Список использованных источников

1. Бердяев, Н. А. Новое средневековье. Размышление о судьбе России и Европы / Н. А. Бердяев // Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства. – М. : Наука, 1994. – Т. 1. – 457 с.
2. Лапин, Н. И. Функционально-ориентирующие кластеры базовых ценностей населения России и ее регионов / Н. И. Лапин // Социологические исследования. – 2010. – № 1. – С. 28–36.
3. Мангейм, К. Идеология и утопия / К. Мангейм // Диагноз нашего времени. – М. : Юрист, 1994. – 344 с.
4. Фирсов, Б. М. Интеллигенция и интеллектуалы в конце XX века / Б. М. Фирсов // Звезда. – 2001. – № 8. – С. 164–173.
5. Шиняева, О. В. Социальная адаптация гуманитарной интеллигенции в российском обществе / О. В. Шиняева, Т. В. Ключева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4. – С. 118–122.
6. Gouldner, A. W. The Future Of Intellectuals And The Rise Of The New Class / A. W. Gouldner. – New York : Seabury, 2000. – 308 p.

#### References

1. Berdyaev N.A. The New Middle Ages. Thinking about the fate of Russia and Europe. Philosophy of creativity, culture and art. Moscow, Nauka, 1994, Vol. 1, 457 p. (in Russian)
2. Lapin N.I. Functional-oriented clusters of basic values of the population of Russia and its regions, *Sociological Research*, 2010, No. 1, pp. 28–36. (in Russian)
3. Manheim K. Ideology and utopia. The diagnosis of our time. Moscow, Yurist, 1994, 344 p. (in Russian)
4. Firsov B.M. Intelligentsia and the intellectuals at the end of the XX century, *Star*, 2001, No. 8, pp. 164–173. (in Russian)
5. Shinyaeva O.V., Klyuyeva T.V. Social adaptation of the intellectuals in the Russian society, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4, pp. 118–122. (in Russian)
6. Gouldner A.W. The Future Of Intellectuals And The Rise Of The New Class. New York, Seabury, 2000, 308 p.

Поступила 03.07.2013 г.

**ASPIRANTS**

(рубрика молодых исследователей)

УДК 821  
ББК 83.3(2)**Левакин Николай Николаевич**

аспирант

кафедра литературы и методики обучения литературе  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный  
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
lewakin@yandex.ru**РОМАН А. И К. СМОРОДИНЫХ «РАКУШКА»****КАК ВОПЛОЩЕНИЕ АВТОРСКОЙ МОДЕЛИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

**Аннотация:** предметом исследования в статье является концепция мира и человека и особенности ее реализации в художественном пространстве романа А. и К. Смородиных «Ракушка». Ввиду проблематичности определения места писателей в рамках современного литературного процесса на первый план выдвинут вопрос о творческой индивидуальности и основах авторского мировидения, «философии жизни», что предполагает изучение авторской системы ценностей в произведении.

**Ключевые слова:** философия жизни, роман, утопия, герой, художественный мир

**Levakin Nikolay Nikolayevich**

Post-graduate student

Department of Literature and Methodology of Teaching Literature  
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia**A. AND K. SMORODINS' NOVEL RAKUSHKA****AS THE EMBODIMENT OF THE AUTHOR'S MODEL OF ARTISTIC REALITY**

**Abstract:** The article considers the conception of the world and man and peculiarities of its implementation in the feature space of A. and K. Smorodins' novel Rakushka. Due to the problematic nature of determining the place of writers in the contemporary literary process, the main question is on the creative personality and the basis of the author's world view, 'philosophy of life', which involves studying the author's system of values in the literary text.

**Key words:** philosophy of life, novel, utopia, character, art world.

Прозу современных прозаиков Мордовии А. и К. Смородиных можно охарактеризовать как качественную, реалистично-традиционную, созданную в русле лучших традиций русской литературы с неизменным ее интересом к нравственно-философским проблемам. Пафос настойчивого поиска истины оказывается свойственным Смородиным, а ситуация внутренней свободы, ориентация на «искренность» в литературе, принцип «жить не во лжи» сошлись в судьбе и творчестве писателей. Собственная литературная деятельность стала для них «территорией сомнения», поиском, а не провозглашением истины или самой истиной, экспериментальным пространством, в котором на материале различных событий, путем столкновения позиций, сознаний, точек зрения, прозаики раскладывают на голоса свои сомнения, проверяя на прочность «правила игры» как свои собственные, так и своих оппонентов.

А. и К. Смородины особым образом организуют свои поиски – через «расслаивание» очевидных истин и создание многомерной художественной реальности.

На сегодняшний день личности и творчество А. и К. Смородиных не стали объектами научного интереса. До сих пор нет работы, в которой нравственно-философские искания писателей и их героев были бы представлены как последовательное движение в рамках единого метатекста творчества Смородиных. Под *метатекстом* мы понимаем особенности авторской личности и авторского самосознания, которые обнаруживаются в произведениях писателей через систему лейтмотивов нравственно-философских и онтологических проблем.

В произведениях А. и К. Смородиных, независимо от жанровой специфики, объема, времени публикации, представлена собственная «философия жизни», то есть ее (жизни) глу-

бокое осмысление, поиск истины и жизненной правды. Из вышеизложенного тезиса выявим ряд наиболее ярких черт рассматриваемой градации философии жизни – экзистенции: 1) интуитивное постижение жизни; 2) внутреннее переживание, иррациональная игра духовных сил; 3) «пограничная ситуация», в результате которой достигается интимная близость с миром; 4) свобода как выбор личностью одной из бесчисленных возможностей и отрыв выбора от обстоятельств. Следовательно, смородинскую «философию жизни» можно охарактеризовать как «мыслительную попытку проникнуть в круг жизни и познать ее через себя» [2, с. 190]. Во многом в связи с этим герои их произведений поставлены в ситуацию выбора, от которого зависят изменения в судьбе, осознание жизненной цели, своего предназначения.

Высказанному тезису соответствует содержание романа «Ракушка» (1997–2004) с его концепцией несовершенной действительности и идеей ценности отдельного человека. Роман философски развенчивает модель идеального бытия, концепцию завершенности судьбы человека в утопическом мире.

Складывается впечатление, что материал для размышлений о свободе, организованном счастье, подчинении человека ирреальной действительности Смородины черпали из ряда источников русской и зарубежной литературы. Если вопросы русской религиозной мысли, вопросы о свободе человека, поставленные в романах Ф. М. Достоевского «Легенда о Великом Инквизиторе», «Записки из подполья», «Бесы», легли в основу идеи романа Смородиных, то фантастические элементы романов Е. Замятина, Г. Уэллса, О. Хаксли и А. Франса определили его образную структуру. При такой своеобразной интертекстуальной игре не только создается «новая художественная реальность, осуществляется демонстративная игра с читателем, но и обнажается процесс писательской рефлексии» [4, с. 149].

Обращение Смородиных к роману-утопии не случайно: в нем передается всеобщее для мыслящих людей переживание кризиса культуры и личности, мировоззрения, религиозного сознания и бытового мироощущения. Центр философского повествования организует самопознание героя, определение им своего места в природе, обществе и мироздании, осмысление себя как части целого. Пространственно-временной размах романа, а также возникающая у авторов возможность представить и вовлечь в диалог сознания или «голоса» (М. М. Бахтин) многочисленных героев, меняющихся по ходу действия, представляет читателю материал для

изучения художественной реальности романа, концентрирует в себе «помимо всего прочего, мировоззренческие установки автора, в которых субъективно-объективное начало играет решающую роль» [6, с. 105].

Роман состоит из глав, которые представляют композиционные кольца, символизирующие стабильность, неизменяемость, событийную насыщенность и одновременно суженность и безысходность жизненного пространства героев. Это обусловлено основным принципом жизнеустройства, а именно стремлением государства унифицировать бесчисленные проявления человеческих взаимоотношений (уважение, преданность, верность, любовь, стыд и т. д.), свести их к единственно возможному и допустимому. Бездушный надмир (идеальное государство), к которому стремится большинство, наделил человека функциями машины, отнял у него не только имя (например, имя главного героя романа Кима – «сокращенное название организации – коммунистический интернационал молодежи» [5, с. 415], хотя в душе Ким надеялся, что его имя «составлено из начальных букв материнского и отцовского имен (Кира и Марк или Кирилл и Мария)») [5, с. 415], но и свободу, связь с прошлым, историческую память.

Мотив машины является важной характеристикой надмира. При этом отметим, что речь идет не о технических возможностях, а о неприродном, не-естественном, искусственном, механическом происхождении мира, который возвращает человека в нравственном смысле в состояние первобытного варварства. В этом мире нет парков, садов, деревьев, а естественные чувства для обычных людей – любовь, страдания, радость, рождение – воспринимаются как «чужое», вносящее разлад в отношения человека с той искусственной средой, в которой он живет. Созданный Смородиными мир олицетворяет упрощение жизни, отторжение человека от ее хаоса, с его непредсказуемостью и неуправляемостью. Это образ достигнутого совершенства, обретенного «счастья». Но это обретение сопряжено с отказом от понимания «статуса понятия времени» [3, с. 63], от своего «вчера» и от своего «завтра», которое теперь мыслится только как повторение настоящего, как его бесконечное самовоспроизведение. Тотальная отчужденность человека определяет миросозерцательную доминанту романа. Мир, созданный прозаиками, охраняет людей от них самих, от чувств и от связанных с ними страданий.

Поэтому не случайно герои романа не просто ищут выход из «рая», но и решают дилемму – свобода или счастье. Им предлагается

завоевать свой жизненный статус в серьезных испытаниях, освободиться от навязанных стереотипных убеждений и ценностей. На этом пути они встречаются два вида препятствий: с одной стороны – это враждебный их исканиям социум, с другой – собственное сознание, воспитанное этим социумом. Так, главным героям романа Киму и Лолите присущ комплекс благодарности «идеальному миру», сознание долга перед ним. Но именно им дан шанс выйти из-под власти господствующих догм.

Основное содержание романа «Ракушка», тем не менее, выходит за временные и пространственные пределы, за границы идеологических и мировоззренческих обстоятельств. «Вечные» вопросы остаются излюбленной сферой писателей. Среди них – естественные свойства души, человеческая природа, стремящаяся к свободному самопроявлению, например, через любовь.

Личность Кима противоречива. Он – дитя общества, социума, «молодой, сильный, здоровый человек с поведением адекватным и общественно-полезным» [5, с. 380], но в то же время он – сын своего отца. В его крови – бунтарство, страстность и свободолюбие, о котором он сам и не подозревает, и одновременно рабская зависимость от моральных установок и запретов компьютерного общества. Противоположностью Киму является его возлюбленная Лолита. Смородины акцентируют внимание на ее неискренности, девственности, стыдливости. Штрих к первому портрету Лолиты дополняет *живой* цветок в волосах, метафорически выражающий душу героини, ее смятение и переживание за отца. Именно отец перед уходом в надмир пожелал Лолите найти «любовь мужчины и женщины» [5, с. 392], так как она сама – «дитя такой любви» [5, с. 392]. Подобная установка противоречит основным принципам идеологии компьютеризированного Города, в частности вопросам любви и брака, отказу «от родственной близости» [5, с. 386]. Тем не менее герои «Ракушки» преодолевают хаос действительности и истории, их противоречивость в трагическом познании начал бытия, осуществляя подъем к естественно-природным связям через цепь заблуждений и ошибок. Художественное пространство в романе Смородиных «сжимается и расширяется, течет и изменяется внутри характера» [2, с. 77]. Главным связующим звеном и местом соприкосновения настоящей реальности и надмира становится миниатюрный ресторанчик Сан Сана. В этом месте, словно энергетическом центре, аккумулируются эмоции и страсти прошлого и настоящего, живого и неживого, света и тьмы, а искаженную реаль-

ность, возникающую в беспощадном социальном гротеске, опровергают начала истинной жизни – любовь, природа, деторождение. Но чтобы стать счастливыми, Ким и Лолита вынуждены противопоставить себя той системе, в которой они живут. Их бунт основан не на материальных, а на духовных притязаниях: стремлении к свободе, простирающейся «от узкого круга ближайшего окружения человека (любви к ближнему) до планетарно-космических задач и проблем (любви всему человечеству или жизни вообще) индивидуальной любви, желании познать объект своей любви, а следовательно и себя.

Феномен жизни, открывшийся писателям, когда жизнь видится не просто как набор вариантов с довольно жесткими условиями выбора, а как многослойное явление, приводит к тому, что условия этого выбора расширяются. А. и К. Смородины все полнее показывают не только внешние обстоятельства сложившихся ситуаций в судьбах своих героев, но и духовную борьбу героев на пути к истине. Высказанному тезису соответствует содержание романа «Ракушка» с его концепцией несовершенной действительности и идеей ценности отдельного человека.

#### Список использованных источников

1. Бирюкова, О. И. Художественное осмысление действительности в контексте духовно-нравственных исканий личности в мордовской повести начала XX века / О. И. Бирюкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2. – С. 75–79.
2. Бирюкова, О. И. «Философия жизни» в художественном осмыслении А. и К. Смородиных / О. И. Бирюкова, Н. Н. Левакин // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 4. – С. 189–193.
3. Зима, В. Н. Проблема времени в философии: методологический аспект / В. Н. Зима // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 62–65.
4. Махрова, Г. А. Интертекстуальность как прием писательской рефлексии (на материале творчества Дм. Липскерова) / Г. А. Махрова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 146–149.
5. Смородины, А. и К. Ракушка: роман, повести, рассказы / А. и К. Смородины. – Саранск, 2007. – 604 с. (Лабиринт «Странника»).
6. Шигуров, В. В. Хронотоп «сакральная реальность» в повествовательных образцах Н. Рузанкиной, А. и К. Смородиных / В. В. Шигуров, Т. Н. Палькина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 105–109.

## Reference

1. Biryukova O.I. Artistic interpretation of reality in the context of spiritual and moral searchings of a person in Mordovian narrative of the beginning of the XX century, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2, pp. 75–79. (in Russian)
2. Biryukova O.I., Levakin N. 'Philosophy of life' in the artistic comprehension of A. and K. Smorodins', *The Bulletin of Pyatigorsk State Linguistic University*, 2012, No. 4, pp. 189–193. (in Russian)
3. Zima V.N. The problem of time in philosophy: a methodological aspect, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 62–65. (in Russian)
4. Makhrova G.A. Intertextuality as a means of literary reflection (on the basis of Dm. Lipskerov's

works), *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 146–149. (in Russian)

5. Smorodin A. and K. Rakushka: a novel, narrations, short stories. Saransk, 2007, 604 p. (in Russian)

6. Shigurov V.V., Palkina T. N. Chronotope 'sacred reality' in the narrative samples of N. Ruzankina, A. and K. Smorodins, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 105–109. (in Russian)

## Рецензент:

**Бирюкова О. И.** – доктор филологических наук, доцент кафедры литературы и методики обучения литературе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Поступила 09.09.2013 г.

УДК 821.511.1  
ББК 83.3 (2=664.1)6-47

## Ямаева Надежда Петровна

соискатель

ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»,

г. Ижевск, Россия

Ujschor@udm.ru

### РОЛЬ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В СОЗДАНИИ КОМИЧЕСКОГО В СОВРЕМЕННОЙ УДМУРТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

**Аннотация:** В статье рассматриваются текстопорождающие, жанрообразующие функции интертекстуальности, выявляется ее роль в создании комического в современной удмуртской литературе. Исследованы трансформации интертекстуальности, которые происходят на различных уровнях текста и порождают комическое.

**Ключевые слова:** интертекстуальность, комическое, современная удмуртская литература, постмодернизм.

## Yamayeva Nadezhda Petrovna

Candidate for a scientific degree

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

### THE ROLE OF INTERTEXTUALITY IN THE CREATION OF THE COMIC IN MODERN UDMURT LITERATURE

**Abstract:** The article considers the functions of intertextuality and its role in the creation of the comic in modern Udmurt literature. It studies various transformations of intertextuality, which occur at different levels of the text and produce the comic.

**Key words:** intertextuality, the comic, modern Udmurt literature, postmodernism.

Категория интертекстуальности получила широкое распространение в современной культуре и литературе [2; 7; 9]. Учитывая, что интертекстуальность – «понятие постмодернистской текстологии, артикулирующее феномен взаимодействия текста с семиотической культур-

ной средой в качестве интериоризации внешнего» [12, с. 333], в статье она рассматривается не только как метод прочтения текста, но и способ существования художественного произведения в контексте мировой культуры (Ю. Кристева). В функциональном плане важны текстопорож-

дающие, жанрообразующие свойства интертекстуальности.

Жанрообразующая функция интертекстуальности реализуется в таких формах комического, как пародия, трагедия, бурлеск. К примеру, в основе пародии удмуртского автора Н. Никифорова «Зичы но куака» («Лисица и ворона») [10] лежит трансформация текста басни И. Крылова «Лисица и ворона», заключающаяся в изменении сюжета при сохранении стиля первичного произведения. Комический эффект возникает вследствие неожиданного финала, прямо противоположного тексту-прототипу.

В современной удмуртской литературе интертекстуальность чаще используется для создания комичности в качестве катализатора с другими приемами. При этом следует отметить, что эффект комического может быть достигнут лишь при реализации трех правил, организующих логическую форму смеха: правило смешения несовместимых объемов значений, правило взаимного исключения признаков этих объемов, правило контрапозитивности комического высказывания относительно предшествующих элементов текста [13]. Обращение к различным видам межтекстовых связей значительно обогащает смысловую объем произведения и эмоциональную окрашенность, придает национальной литературе большую масштабность. К примеру, одному из персонажей пьесы современного удмуртского автора Г. Шишова «Нюлэс кушын» («На лесной поляне») принадлежат следующие слова: «Со понна ик мон Кион. Пойшуръёслэсь уно ваньбурзэс аслы «МММ» киулти» («Потому я и Волк. Много звериного добра с «МММ» себе прибрал»)¹ [16, с. 17]. Следуя концепции сплошной текстуализации, выдвинутой Ж. Деррида, можно утверждать, что «МММ» вводит удмуртское произведение в широкое интертекстуальное поле, поскольку несет в себе известную информацию об акционерном обществе «МММ», взбудоражившем страну в «лихие девяностые». Созданная в тексте посредством интертекстуальности ситуация смеха актуализирует социальную детерминированность произведения и одновременно позволяет автору обрисовать различные черты и качества характера героя, которые раскрывают его внутренние побуждения.

Интересно рассмотреть проявление интертекстуальности в форме «кочевания» определенного типа героя из фольклорных текстов в литературные, а также из одних художественных произведений в другие. К примеру, многими удмуртскими писателями воспроизведен

¹ Здесь и далее подстрочный перевод с удмуртского языка автора статьи.

образ «беглого». На ранних этапах развития удмуртской литературы «беглый» герой изображался как изгой общества, ставший таковым из-за конфликта с властью по причине нежелания терпеть политический и религиозный гнет, платить неподъемные налоги. В литературе конца XIX – начала XX века этот образ наделялся героическими чертами, вызывал к себе сочувствие, сострадание. В рассказе современного удмуртского автора С. Соколова «Жуам силёез сутыны...» («Сжечь сгоревший мусор...») [14] беглый – это отец, увиливающий от выплаты алиментов. Интертекстуализация образа «беглого» в этом рассказе становится интенсивным и своеобразным генератором комического.

Одним из распространенных способов реализации категории интертекстуальности является цитация, совершенно естественно существующая в произведении, к примеру, в качестве эпиграфа. В комплексе с заглавием и текстом эпиграф представляет собой важный элемент интертекстуальной системы и зачастую становится ключом к раскрытию как явно выраженных, так и скрытых смыслов содержания произведения.

Рассмотрим стихотворение удмуртского поэта И. Иванова «Вож кый» но вож турын» («Зеленый змий» и зеленая трава») [6]. Использование эпиграфа, представляющего собой цитату из стихотворения другого удмуртского поэта А. Перевозчикова, способствует формированию возвышенно-романтического пафоса; даже сравнение героя стихотворения с пьяницей в данном контексте принимает оттенок «опьянения» от любви. На фоне эпиграфа в заглавии и в тексте произведения срабатывает прием противопоставления возвышенного и низкого, романтического и натуралистично-бытового: с одной стороны, «вож турын» («зеленая трава»), с другой – «вож кый» («зеленый змий»). Особенно ярко художественный контраст обнаруживается в последних строках стихотворения: «Толон жыт вож турынэ / Мон вати вал зенелик!» («Вчера вечером в зеленую траву / Я спрятал бутылку!») [6, с. 64]. Неожиданный финал, возникающий на фоне романтического тона, заданного эпиграфом, способствует созданию комического эффекта в стихотворении.

Своеобразное проявление интертекстуальности в произведениях удмуртских авторов наблюдается в форме «языкового комизма» (И. Смирнов). Например, на уровне языковой организации текста взаимовлияние обнаруживается в обращении к калькам русских устойчивых выражений: «Зарезьысь корабльёс музэн, амалтэк мыд-мыд пала кошким» («Словно в море корабли, невольно разошлись в разные стороны»)

[1, с. 21]. Это может быть необычная игра с новообразованиями: «Коля, – шуиз со, – неужели мон скал быжъёсты позырьясьлы бызём?..» («Коля, – сказала она, – неужели я выйду замуж за человека, который крутит хвосты коровам?..») [15, с. 46], «Дежурство дырья нокыче чипыос ой вал!» («Во время дежурства никаких ЧП (букв.: цыплят) не произошло») [17, с. 49]; «макароническая» речь персонажей (например, в рассказе А. Перевозчикова «Йыр – быгылес, ки – местаяз» («Голова – цела, руки – на месте»)) [11]).

Интертекстуальность выполняет роль «моста» с амортизирующим эффектом в процессе перехода от смеха консервирующего к реформирующему (И. Смирнов). Проявление элементов консервирующего смеха (например, конец пьесы Е. Загребина «Насьток но Исьток» («Настя и Степан»)) [3] напоминает финальный смех волшебной сказки) в современной удмуртской литературе уступает место другому типу комического – реформирующему картину мира. Особенность такой комики отражает выражение «человечество, смеясь, расстаётся со своим прошлым». В литературе же постмодернистского толка комика настолько замыкается в себе, становится самодостаточной, что не предполагает ни реформирования мира, ни его консервацию. Так, в романе С. Матвеева «Шузи» («Дурачок») [8], стихотворении П. Захарова «Метаморфозаос» («Метаморфозы») [5] происходит стирание граней между данными понятиями, поскольку для этих авторов принципиально не важно их разграничение. Интертекстуальность при этом приобретает игровой характер и становится стилеобразующим фактором современной литературы, особенностью которой является «сосуществование в ней достаточно автономных по своим социокультурным характеристикам различных литературных практик» [4, с. 226].

Таким образом, интертекстуальность в современной удмуртской литературе, выполняя текстопорождающие и жанрообразующие функции, выступает в качестве генератора смеха, служит катализатором вместе с другими приемами создания комического, значительно расширяет и углубляет макроконтекст произведений национальных писателей.

#### Список использованных источников

1. Агбаев, В. Л. Яратон уг пересьмы / В. Л. Агбаев // Кенеш : спец. выпуск. – 1997. – № 8. – С. 21.
2. Водясова Л. П. Концепты традиционности образа народа в творчестве мордовских писателей конца XIX – XX веков / Л. П. Водясова, Т. В. Уткина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 89–91.

3. Загребин, Е. Е. Насьток но Исьток : пьесаос / Е. Е. Загребин. – Ижевск : Удмуртия, 1990. – 136 с.

4. Зайцева, Т. И. Современная проза Удмуртии: между национальным и массовым / Т. И. Зайцева // Известия Уральского государственного университета. Серия 2. Гуманитарные науки. – 2008. – Вып. 16 (№ 59). – С. 226–236.

5. Захаров, П. М. Метаморфозаос / П. М. Захаров // Инвожо. – 1994. – № 10. – С. 13.

6. Иванов, И. З. «Вож кый» но вож турын / И. З. Иванов // Кенеш : спец. выпуск. – 1997. – № 8. – С. 64.

7. Мартынова, Е. А. Философское освоение действительности современной элегией Мордовии / Е. А. Мартынова, О. И. Налдеева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 100–102.

8. Матвеев, С. В. Шузи : роман, повесть, веросьес / С. В. Матвеев. – Ижевск : Удмуртия, 1995. – 288 с.

9. Налдеева, О. И. Жанровое своеобразие современной лирики Поволжья / О. И. Налдеева, В. В. Шигуров // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 102–105.

10. Никифоров, Н. М. Зичы но куака / Н. М. Никифоров // Кенеш : спец. выпуск. – 1997. – № 8. – С. 45.

11. Перевозчиков, А. А. Йыр – быгылес, ки – местаяз... серемес верос / А. А. Перевозчиков // Кенеш. – 2000. – № 9. – С. 63–64.

12. Постмодернизм. Энциклопедия. – Минск : Интерпрессервис: Книжный дом, 2001. – 1037 с.

13. Смирнов, И. П. Древнерусский смех и логика комического / И. П. Смирнов // Текстология и поэтика русской литературы XI–XX веков. – Т. XXXIII. – Л. : Наука. Ленингр. отделение, 1977. – С. 305–318.

14. Соколов, С. С. Жуам силеез сутыны... / С. С. Соколов // Кенеш. – 1998. – № 7. – С. 59–60.

15. Ширококов, С. В. Валтись кужым / С. В. Ширококов // Кенеш : спец. выпуск. – 1997. – № 8. – С. 46–47.

16. Шишов, Г. Нюлэс кушын / Г. Шишов // Кенеш : спец. выпуск. – 1997. – № 8. – С. 16–19.

17. Шкляев, А. П. Инбам но вырбам / А. П. Шкляев // Кенеш : спец. выпуск. – 1997. – № 8. – С. 49–51.

#### References

1. Агбаев Е.Л. Яратон уг пересьмы. *Кенеш*: спец. выпуск, 1997, № 8, с. 21. (in Udmurt)
2. Vodyasova L.P., Utkina T.V. Concepts of traditionality of the nation in the works of Mordovian writers of the end of the XIX – the beginning of the XX centuries, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2(10), pp. 89–91. (in Russian)
3. Загребин Е.Е. Насьток но Исьток : пьесаос. Ижевск: Удмуртия, 1990. 136 с. (in Udmurt)

4. Zaytseva T.I. Modern prose of Udmurtia: between national and mass. Proceedings of the Ural State University, series 2, *The Humanities*, 2008, issue 16 (59), pp. 226–236. (in Russian)

5. Захаров, П.М. Метаморфозаос, *Инвожо*, 1994, № 10, с. 13. (in Udmurt)

6. Иванов, И. З. «Вож кый» но вож турын. *Кенеш*: спец. выпуск, 1997, № 8, с. 64. (in Udmurt)

7. Martynova E.A., Naldeeva O.I. Philosophical exploration of contemporary reality by Mordovian elegy, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 100–102. (in Russian)

8. Матвеев, С. В. Шузи : роман, повесть, веросьёс. Ижевск, Удмуртия, 1995, 288 с. (in Udmurt)

9. Naldeeva O.I., Shigurov V.V. Genre originality of contemporary poetry of the Volga region, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 102–105. (in Russian)

10. Никифоров Н.М. Зичы но куака, *Кенеш*: спец. выпуск, 1997, № 8, с. 45. (in Udmurt)

11. Перевозчиков, А. А. Ёыр – быгылес, ки – местяз... серемес верос, *Кенеш*, 2000, № 9, с. 63–64.

(in Udmurt)

12. Postmodernism. Encyclopedia. Minsk, Interpresservis: Knizhniy dom, 2001, 1037 p. (in Russian)

13. Smirnov I.P. Old Russian laughter and logic of the comic. Textology and poetics of Russian literature of the XI–XX centuries, Vol. XXXIII. Leningrad, Nauka, 1977, pp. 305–318. (in Russian)

14. Соколов, С. С. Жуам силёез сутыны, *Кенеш*, 1998, № 7, с. 59–60. (in Udmurt)

15. Ширококов, С. В. Валтись кужым, *Кенеш*: спец. выпуск, 1997, № 8, с. 46–47. (in Udmurt)

16. Шишов, Г. Нюлэс кушын, *Кенеш*: спец. выпуск, 1997, № 8, с. 16–19. (in Udmurt)

17. Шкляев, А. П. Инбам но вырбам, *Кенеш*: спец. выпуск, 1997, № 8, с. 49–51. (in Udmurt)

---

**Рецензент:**

**Мосалева Г. В.** – доктор филологических наук, профессор кафедры истории русской литературы и теории литературы ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет».

*Поступила 02.10.2013 г.*

---

---

---

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

- Педагогика и психология;
- Философия;
- Филология;
- История;
- Юриспруденция.

Объем и рубрики варьируются в зависимости от тематики, содержания поступившего материала, задач и инновационных направлений гуманитарных наук и образования. Качество публикуемых статей контролируется экспертами и редакционной коллегией.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция журнала «Гуманитарные науки и образование» убедительно просит представлять ей рукопись статьи – 1 экз. в печатном виде на листах формата А4 и 1 экз. в электронном виде – в редакторе Word 97-2003 и выше с краткими сведениями об авторе(ах): Ф.И.О. (полностью); научная степень и звание; должность, место работы, учебы или соискательство (официальное наименование учреждения); контактные телефоны, факс, e-mail, почтовый индекс и адрес. В названии файла указывается фамилия автора(ов). Бумажный вариант должен полностью соответствовать электронному. Рукопись статьи должна содержать фразу «Публикуется впервые». Она датируется и подписывается автором (авторами). К статье прилагается ходатайство на имя заместителя главного редактора журнала (подписанное руководителем организации и заверенное печатью – для иногородних авторов и авторов из других мордовских вузов; подписанное заведующим кафедрой – для авторов из МордГПИ). От кандидатов наук требуется одна рецензия, соискателей ученой степени кандидата наук – две рецензии, подписанные специалистом и заверенные печатью учреждения.

## ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5, поля страниц по 25 мм. Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника и страницы. Список использованных источников располагается по алфавиту.

2. Текст статьи должны предварять индексы УДК (универсальная десятичная классификация) и ББК (библиотечно-библиографическая классификация).

3. Структура статьи включает следующие элементы:

Блок 1 – на русском языке:

- автор(ы);
- название статьи;
- адресные данные авторов: (организация(и), адрес организации(й), место нахождения организации (город, страна), электронная почта всех или одного автора);
- аннотация (авторское резюме) (100–250 слов);
- ключевые слова.

Блок 2 – информация Блока 1 в романском алфавите (транслитерация и перевод соответствующих данных) в той же последовательности: автор(ы) на латинице (транслитерация); заглавие, аннотация, ключевые слова, название организации, адрес организации – на английском языке.

Блок 3 – полный текст статьи.

Блок 4 – «Список использованных источников» на русском или другом языке (язык оригинала) (ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое оформление»).

Блок 5 – Список литературы с русскоязычными и другими ссылками в романском алфавите: REFERENCES (стандарты SCOPUS).

С дополнительной информацией о журнале можно ознакомиться на сайте [http://www.mordgpi.ru/mordgpi\\_science/index.php](http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php).

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2) 33-92-50 (главный редактор), (834-2) 33-92-54 (зам. главного редактора), (834-2) 33-94-90 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2) 33-92-67.

E-mail: [gumanitarnie.nauki@yandex.ru](mailto:gumanitarnie.nauki@yandex.ru); [humanities@mordgpi.ru](mailto:humanities@mordgpi.ru).

## SUBMISSION GUIDELINES

The journal “The Humanities and Education” accepts manuscripts in the following spheres:

- Pedagogics and Psychology;
- Philosophy;
- Philology;
- History;
- Jurisprudence.

The length and headings of the manuscript vary according to its subject and content, as well as the tasks and innovative directions in the humanities and education. The quality of the submitted articles is monitored by experts and the editorial board.

To make the work with the materials easier and faster the editorial office of “The Humanities and Education” urges to submit the manuscript – one A4 printed copy and one electronic copy – in the Word 97-2003 and up editor with brief information of the author(s): full name, academic degree and title; professional affiliations; contact information (phone and fax numbers, e-mail, zip code and address). The title page must include the name(s) of the author(s). A paper version must be fully consistent with an electronic one. The manuscript should contain the phrase “published for the first time”. It must be dated and signed by the author(s). An application to the editor-in-chief assistant (signed by an authorized person and certified by the institution seal – for foreign authors and authors from other Mordovian institutions of higher education; signed by the head of a chair – for authors from MordSPI) must be attached to the article. Candidates of sciences should provide one review of the article, authors working for a candidate’s degree – two reviews, signed by an expert and certified by the institution seal.

### ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT:

1. Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 25mm margins. Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source and the page. The list of references should be arranged in alphabetical order.

2. The text of the article should be preceded by the following indexes: UDC (Universal Decimal Classification) and LBC (Library Bibliographic Classification).

3. The structure of the article should include the following:

Block 1 – in Russian:

- the name(s) of the author(s);
- the title of the article;
- the address(es) of the author(s) (institutional affiliations, e-mail address, telephone and fax numbers of the corresponding author(s));
- the abstract of 100 to 250 words;
- key words.

---

---

Block 2 – the information from Block 1 in the Roman alphabet (transliteration and translation of the relevant data) in the same order: authors' names in the Latin alphabet (transliteration); title, abstract, keywords, institution name, institution affiliations – in English.

Block 3 – full text of the article.

Block 4 – “List of references” in Russian or other source language (SS 7.1-2003 “Bibliographic record. Bibliographic description”).

Block 5 – Bibliography with Russian and other references in the Roman alphabet: REFERENCES (SCOPUS standards).

For further information go to [http://www.mordgpi.ru/mordgpi\\_science/index.php](http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php)

The editors reserve the right to reject manuscripts that do not comply with the stated requirements. We do not return any of the material we receive.

The editorial board address of “The Humanities and Education”: Room 109, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HPE “Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev”, the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)–33–92–50 (editor-in-chief), (834-2)–33–92–54 (editor-in-chief assistant), (834-2)–33–94–90 (executive secretary).

Fax number: (834-2)–33-92-67.

E-mail address: [gumanitarnie.nauki@yandex.ru](mailto:gumanitarnie.nauki@yandex.ru); [humanities@mordgpi.ru](mailto:humanities@mordgpi.ru).

### **Уважаемые авторы!**

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет [www.mordgpi.ru](http://www.mordgpi.ru), либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях: индекс в Объединенном каталоге «Пресса России» 03279. Подписная цена на полугодие – 345 руб. 74 коп.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13б, каб. 325. Тел.: (8342) 33-94-90; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: [gumanitarnie.nauki@yandex.ru](mailto:gumanitarnie.nauki@yandex.ru)

***ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ***

Научно-методический журнал  
№ 4 (16)

Ответственный за выпуск *Н. А. Смертина*  
Редактор *Н. Ф. Голованова*  
Компьютерная верстка *Н. В. Макеевой*  
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*  
Перевод аннотаций *Н. И. Романовой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций.  
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Территория распространения – Российская Федерация.  
Подписано в печать 25.12.2013 г. Формат 60×84/8.  
Усл. печ. л. 20. Тираж 1000 экз. Заказ № 10.

Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование»  
430007, Республика Мордовия,  
г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325.  
Отпечатано в редакционно-издательском центре

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»